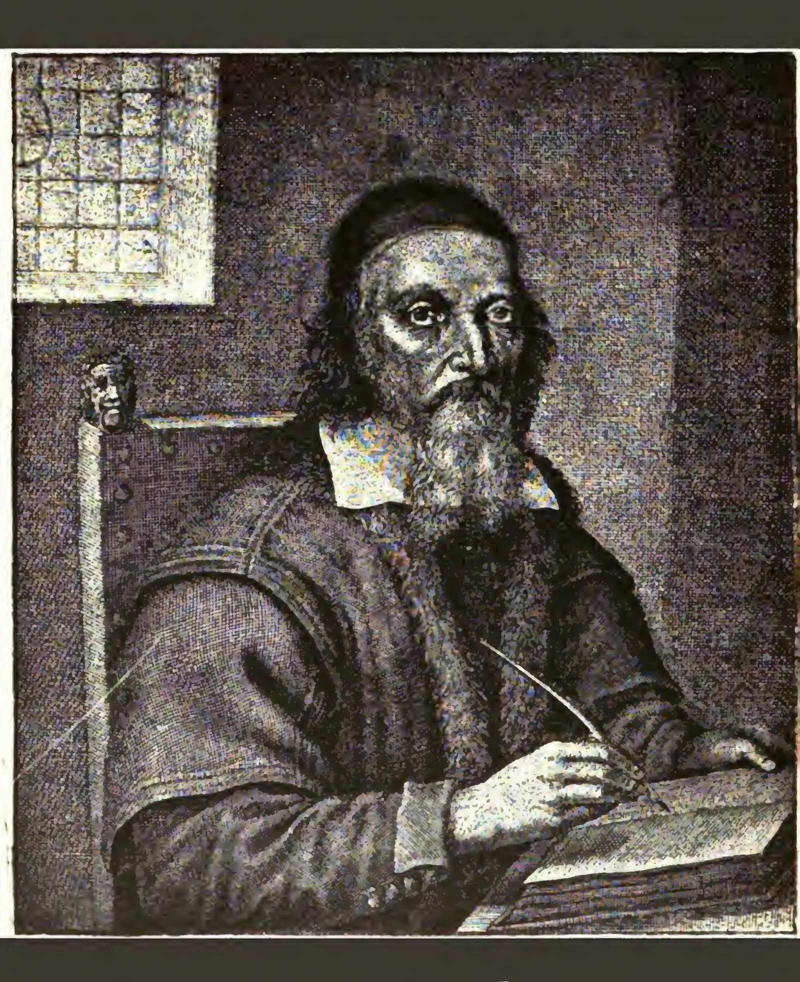
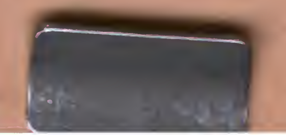


Neue Bahnen

Johannes Meyer, Heinrich Scherer (1851- ed), Ewald Hiemann, Feodor Lindemann, Rudolf ...

















Monatsschrift für eine zeitgemäße Gestaltung der Jugendbildung.

Eine Ergänzung zu jeder Schul- u. Lehrerzeitung.

In Verbindung mit

Ed. Ackermann, *Dir. d. Karolinenschule in Eisenach*; K. O. Beetz, *Lehrer an d. höh. Mädchenschule in Nordhausen*; Dr. Bierbaum, *Prof. an d. höh. Mädchenschule in Karlsruhe*; Dr A. Bliedner, *Erst. Sem.-Lehrer in Eisenach*; A. Dammann, *Insp. d. höh. Mädchenschule in Halle a. S.*; G. Dreyer, *Lehrer in Osnabrück*; Dr. Ebner, *Prof. in Pilsen (Böhmen)*; M. E. Engel, *Sem.-Oberlehrer in Annaberg*; O. Foltz, *Lehrer in Eisenach*; H. Free, *Lehrer in Osnabrück*; Dr. L. Gäbler, *Schuldir. in Rosswein*, W. Gärtig *Realgymnasiall. in Posen*; R. Gentsch, *Schulinsp. in Halle a. S.*; Dr. W. Götze, *Realgym.-Oberl. in Leipzig*; H. Grabs, *Mittelschull. in Glogau*; J. Gressler, *Hauptl. in Barmen*; H. Grosse, *Lehrer an d. städt. höh. Mädchenschule in Halle a. S.*; Ad. Günther, *Bürgerschull. in Cöthen*; H. Haering, *Rekt. in Unruhstadt*; Alex. Bruno Hanschmann, *Schuldir. in Waldenburg*; Dr. Hartmann, *Schuldir. in Annaberg*; G. Helmerdinger, *Seminarl. in Altenburg*; Jul. Honke, *Lehrer in Elberfeld*; Dr. R. Just, *Schuldir. in Altenburg*; H. Kahnmeyer u. L. Schulze, *Schulinsp. in Braunschweig*; G. Kalb, *Bürgerschull. in Gera*; Dr. Otto Kamp, *Lehrer in Frankfurt a. M.*; Dr. H. Keferstein, *Sem.-Oberl. in Hamburg*; Franz Keměny, *Prof. in Kronstadt*; Dr. F. Kiessling u. Egmont Pfalz, *Lehrern in Leipzig*; A. Kleinschmidt, *Seminarl. in Bensheim*; Th. Krause, *Rekt. u. Kgl. Musikdir. in Berlin*; Dr. G. Kreyenberg, *Dir. d. höh. Mädchenschule in Iserlohn*; Ferd. Leutz, *Sem.-Dir. in Karlsruhe*; Dr. Lotz, *Rekt. in Neustadt b. Coburg*; Martin Ludwig, *Zeichenl. in Leipzig*; Em. Martig, *Sem.-Dir. auf Hofwyl b. Bern*; F. Martin, *Sem.-Dir. in Eisleben*; E. Menard, *Seminarl. in Neuwied*; Dr. Jürgen Bona Meyer, *Prof. an d. Univers. Bonn*; Dr. Meuser, *Hauptl. in Mannheim*; L. Mittenzwey, *Schuldir. in Leipzig-Lindenau*; Dr. W. Ostermann, *Schulrat u. Sem.-Dir. in Oldenburg*; A. Patuschka, *Mittelschull. in Schmölln S. A.*; F. Polack, *Kreisschulinsp. in Worbis*; Alb. Richter, *Schuldir. in Leipzig*; Rob. Rissmann, *Rektor in Berlin*; Ad. Rude, *Hauptl. in Schulitz*; Dr. E. v. Sallwürk, *Oberschulrat in Karlsruhe*; E. Scheller, *Bürgerschull. in Eisenach*; Dr. Paul Schramm, *Lehrer in München*; Dr. Rich. Schulze, *Lehrer in Leipzig*; Dr. Schürmann, *Erst. Seminarl. in Delitzsch*; J. Tews, *Lehrer in Berlin*; Dr. Thrändorf, *Seminarl. in Auerbach*; Ch. Ufer, *Konrektor an d. höh. Mädchenschule in Altenburg*; Dr. Ferd. Maria Wendt, *k. k. Prof. in Troppau*; Herm. Wendt, *Lehrer an d. höh. Mädchenschule in Elberfeld*; H. Wigge, *Mittelschull. in Coswig*; Dr. Wohlrabe, *Rekt. in Halle a. S.* u. a. a.

herausgegeben von

Johannes Meyer

III. Jahrg. Heft 1.

Januar 1892.

Gotha,
Verlag von Emil Behrend
1892.

Preis vierteljährlich 1 M. 50 Pf.

Bezugspreis und Einsendungen.

Monatlich erscheint ein Heft von durchschnittlich 48 Seiten, vierteljährlich eine Gratisbeilage von 12—16 Seiten: „Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau." Alle Postanstalten (Zeitungspreisliste No. 4460) und alle Buchhandlungen nehmen Bestellungen an. Preis für das Vierteljahr (3 Hefte) **1,50 M.**; Preis eines einzelnen Heftes **0,75 M.**

Beiträge sind an den Herausgeber **Lehrer Johannes Meyer in Osnabrück-Eversburg**, Recensionsexemplare an den Herausgeber oder an den Verleger **Emil Behrend in Gotha** zu senden. Gröfsere Abhandlungen im Umfange von 32—40 Druckseiten erscheinen auch als Sonderabdrücke in den „Pädagogischen Zeit- und Streitfragen".

Die Honorierung der Beiträge erfolgt am Ende eines jeden Vierteljahres, sofern eine Arbeit nicht noch durch weitere Hefte läuft.

Inhalt des I. Heftes.

(1. Jeder Verfasser ist für seine Arbeit selbst verantwortlich. — 2. Nachdruck der gröfseren Abhandlungen ist ohne vorherige Verständigung mit der Verlagsbuchhandlung verboten.)

Seite

I. Zur Einführung. Vom Herausgeber . . . . 1—7

II. Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwickelung unseres Jahrhunderts. Von R. Rifsmann in Berlin (Schlufs folgt) . . . . 8—26

III. Das französische Volksschullehrerseminar. Von E. Bugge in Gravenstein (Schlufs folgt) . . . . 27—32

IV. Otto Willmanns Didaktik. Von M. Fack in Eisenach (Schlufs folgt) . . . . 33—44

V. Chronik der Reformbestrebungen. I.
Die Erziehung verwahrloster Kinder. — Konferenz der „Internationalen kriminalistischen Vereinigung". — Ein Wort über Aufsätze. — Volksbildungsvereine. — Aus der Fachpresse. — Litterarische Notizen . . 45—55

VI. Reform-Litteratur I.
a) Bücher b) Aufsätze 56

Zur freundlichen Beachtung.

Neue Bahnen.

Reform-Zeitschrift

für

Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

In Verbindung mit

Ed. Ackermann, *Dir. d. Karolinenschule in Eisenach;* **K. O. Beetz,** *Mittelschullehrer in Nordhausen;* **Dr. Bierbaum,** *Prof. an d. höh. Mädchenschule in Karlsruhe;* **Dr A. Bliedner,** *Erst. Sem.-Lehrer in Eisenach;* **A. Dammann,** *Insp. d. höh. Mädchenschule in Halle a. S.;* **G. Dreyer,** *Lehrer in Osnabrück;* **Dr. Ebner,** *Prof. in Pilsen (Böhmen);* **M. E. Engel,** *Sem.-Oberlehrer in Annaberg;* **O. Foltz,** *Lehrer in Eisenach;* **H. Free,** *Lehrer in Osnabrück;* **Dr. L. Gäbler,** *Schuldir. in Rosswein;* **W. Gärtig,** *Realgymnasiall. in Posen;* **R. Gentsch,** *Schulinsp. in Halle a. S.;* **Dr. W. Götze,** *Direktor in Leipzig;* **H. Grabs,** *Mittelschull. in Glogau;* **J. Gressler,** *Hauptl. in Barmen;* **H. Grosse** *Lehrer an d. städt. höh. Mädchenschule in Halle a. S.;* **Ad. Günther,** *Bürgerschull. in Cöthen;* **H. Haering,** *Rekt. in Unruhstadt;* **Alex. Bruno Hanschmann,** *Schuldir. in Waldenburg;* **Dr. Hartmann,** *Schuldir. in Annaberg;* **G. Heimerdinger,** *Seminarl. in Altenburg;* **Jul. Honke,** *Lehrer in Elberfeld;* **Dr. R. Just,** *Schuldir. in Altenburg;* **H. Kahnmeyer u L. Schulze,** *Schulinsp. in Braunschweig;* **G. Kalb,** *Bürgerschull. in Gera;* **Dr. Otto Kamp,** *Lehrer in Frankfurt a. M.;* **Dr. H. Keferstein,** *Sem.-Oberl. in Hamburg;* **Franz Kemény,** *Prof. in Kronstadt;* **Dr. F. Kiessling u. Egmont Pfalz,** *Lehrern in Leipzig;* **A. Kleinschmidt,** *Seminarl. in Bensheim;* **Th. Krause,** *Rekt. u. Kgl. Musikdir. in Berlin;* **Dr. G. Kreyenberg,** *Dir. d. höh. Mädchenschule in Iserlohn;* **Ferd. Leutz,** *Sem.-Dir. in Karlsruhe;* **Dr. Lotz,** *Rekt. in Neustadt b. Coburg;* **Martin Ludwig,** *Zeichenl. in Leipzig;* **Em. Martig,** *Sem.-Dir. auf Hofwyl b. Bern;* **F. Martin,** *Sem.-Dir. in Eisleben;* **E. Menard,** *Seminarl. in Neuwied;* **Dr. Jürgen Bona Meyer,** *Prof. an d. Univers. Bonn;* **Dr. Meuser,** *Hauptl. in Mannheim;* **L. Mittenzwey,** *Schuldir. in Leipzig-Lindenau;* **Dr. W. Ostermann,** *Schulrat u. Sem.-Dir. in Oldenburg;* **A. Patuschka,** *Rektor in Schmölln S. A;* **F. Polack,** *Schulrat in Worbis;* **Alb. Richter,** *Schuldir. in Leipzig;* **Rob. Rissmann,** *Rektor in Berlin;* **Ad. Rude,** *Hauptl. in Schulitz;* **Dr. E. v. Sallwürk,** *Oberschulrat in Karlsruhe;* **E. Scheller,** *Bürgerschull. in Eisenach;* **Dr. Paul Schramm,** *Lehrer in München;* **Dr. Rich. Schulze,** *Lehrer in Leipzig;* **Dr. Schürmann,** *Erst. Seminarl. in Delitzsch;* **J. Tews,** *Lehrer in Berlin;* **Dr. Thrändorf,** *Seminarl. in Auerbach;* **Ch. Ufer,** *Konrektor an d. höh Mädchenschule in Altenburg;* **Dr. Ferd. Maria Wendt,** *k. k. Prof. in Troppau;* **Herm. Wendt,** *Lehrer an d. höh. Mädchenschule in Elberfeld;* **H. Wigge,** *Mittelschull. in Coswig;* **Dr. Wohlrabe,** *Rekt. in Halle a. S. u. v. a*

herausgegeben von

Johannes Meyer.

III. Jahrgang. 1892.

Gotha.
Verlag von Emil Behrend
1892.

Mitarbeiter des III. Jahrganges.

Die beigefügten Zahlen bezeichnen die Seiten, auf welchen in den einzelnen Heften die Beiträge beginnen.

Ed. Ackermann in Eisenach 444. 445. — Dr. C. Andreä in Kaiserslautern 105. — H. Arnold in Leipzig 548. 549. 550. 551. — Dr. A. Bliedner in Eisenach 540. — B. J. D. Drews in Wesselburner Koog 534. — E. Brinkmann in Halle 173. 221. — E. Bugge in Gravenstein 27. 85. — M. Fack in Eisenach 33. 91. 452. 564. 573. 576. 579. — Dr. Felsch in Magdeburg 493. — H. Grosse in Halle a/S. 293. 407. 437. — Fr. Heiland in Weimar 350. — Prof. Dr. Hochegger in Czernowitz 432. — Dr. Horn in Altona 413. 461. — Rud. Knilling in Traunstein 424. 475. — Dr. G. [illegible]nberg in Iserlohn 509. 557. — J. Lindner in Regensburg 586. — M. Ludwig in Leipzig 482. — F. Martin in Eisleben 410. — Joh. Meyer in Osnabrück 1. 127. 587, aufserdem in jedem Hefte die Chronik der Reformbestrebungen und die Zusammenstellung der Reform-Litteratur. — C. Mischke in Bromberg 404. — L. Mittenzwey in Leipzig 337. — Dr. W. Ostermann in Oldenburg 441. 447. — R. Rifsmann in Berlin 8. 57. — Dr. G. v. Rohden in Helsingfors (Finnland) 382. 387. — Ad. Rude in Schulitz 281. 329. — Dr. Schürmann in Delitzsch 203. 259. — Dr. Schwatlo in Waldau 269. — Paul Stade in Sondershausen 317. 365. — Th. Steglich in Hainichen 395. — Th. Walther in Opperode 345. — Herm. Wendt in Elberfeld 448. 452. — Dr. Fr. Ziemann in Angerburg, Ostpr. 383. 393. 402. 545. 547. — E. W. 239. — Dr. * * * 520.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Zur Einführung. Vom Herausgeber 1

I. Abhandlungen.

a) Gröfsere Arbeiten.

Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwickelung unseres Jahrhunderts. Von R. Rifsmann in Berlin . 8. 57
Comenius und Ratke. Von Johannes Meyer in Osnabrück . . 127
Über Individualitätsbilder. Von E. Brinkmann in Halle a/S. 173. 221
Quellen im Geschichtsunterrichte. Von Ad. Rude in Schulitz 281. 329
Ein neuer Lehrplan für den Zeichenunterricht in der Volksschule. Von Paul Stade in Sondershausen 317. 365
Das Zukunftsgymnasium. Ein Versuch von Dr. Horn in Altona 413. 461
Neue Bahnen vor hundert Jahren. Von Dr. G. Kreyenberg in Iserlohn 509. 557

b) Kleinere Aufsätze.

Das französische Volksschullehrerseminar. Von E. Bugge in Gravenstein. 27. 85
J. A. Comenius und seine pädagogische Bedeutung für unsere Zeit. Von Dr. C. Andreä in Kaiserslautern 105
Bestrafung jugendlicher Übelthäter und Verhütung der Verbrechen in der Jugend. Von E. W. 239
Die nationale und pädagogische Bedeutung des Jugendspieles und seine Pflege in der Schule. Von Dr. Schwatlo in Waldau i. O/Pr. 269
Zur Vereinfachung der Trigonometrie. Von L. Mittenzwey in Leipzig 337
Ein pädagogischer Brief. Von Th. Walther in Opperode . . 345
Der Pestalozzische Zahlbegriff. Zwei litterarhistorische Untersuchungen. Von Rud. Knilling in Traunstein 424. 475
Willensfreiheit? Von Dr. * * * 520

II. Bücherbesprechungen.

a) Eingehende Besprechungen einzelner Werke.

Seite

Prof. Otto Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Von M. Fack in Eisenach 33. 91
Dr. Ew. Haufe, Die natürliche Erziehung. Grundzüge des objektiven Systems. Von Dr Schürmann in Delitzsch . . 203. 259
Dr. Gustav Lindner, Grundrifs der Pädagogik als Wissenschaft Im Anschlufs an die Entwickelungslehre und die Soziologie verfafst. Von H. Grosse in Halle a/H. 293
K. Muthesius, Über die Stellung der Heimatskunde im Lehrplan. Von Fr. Heiland in Weimar 350
Hein, Hofbauer, Schmid, Seeböck und Watzek, Vorschläge zu einer Neugestaltung des Zeichenunterrichts. Von Martin Ludwig in Leipzig 482
Prof. W. Preyer, Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwickelung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Von Dr. Felsch in Magdeburg 393
Schmarje, Das katechetische Lehrverfahren auf psychologischer Grundlage. Von B. J. D. Drews in Wesselburener Koog . 534

b) Systematisch-kritische Übersichten

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes.

Dr. Thrändorf, Die Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart - Zillerscher Methode. Von Dr. G. von Rohden in Helsingfors (Finnland) 382
Braasch, Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule. Von Dr. Fr. Ziemann in Angerburg . . . 383
Polz, Zur Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule. Von Dr. F. Ziemann in Angerburg . . . 383
Dr. Thrändorf, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Erster Teil: Das Leben Jesu und der zweite Artikel. Von Dr. G. v. Rohden in Helsingfors (Finnland) . . . . , 387
Dr. Thrändorf, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Zweiter Teil: Die Apostelgeschichte und der dritte Artikel. Von Dr. Ziemann in Angerburg 393
Dr. v. Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage. Von Archidiakonus Th Steglich in Hainichen 395
Dr. v. Rohden, Über christocentrische Behandlung des lutherischen Katechismus. Von Dr. Fr. Ziemann in Angerburg 402
J. Jensen, Zur Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule. Von C. Mischke in Bromberg . . . 404
J. Jensen, Christliche Religionslehre für den Unterricht der gereifteren Jugend. Von C. Mischke in Bromberg 404
Dr. Richard Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten. Dritter Teil: Apostelgeschichte. Von H. Grosse in Halle a/S. 407
Dr. Karl Heilmann, Missionskarte der Erde nebst Begleitwort, Von F. Martin in Eisleben 410

Seite

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik.

Prof. Willmann, Die soziale Aufgabe der höheren Schulen. Von Prof. Dr. Hochegger in Czernowitz 432
H. Villányi, Die sozial-kulturelle Bildung als Aufgabe der Erziehung Von H. Grosse in Halle a/S. . . . 437
Dr. Maximilian Klein, Lotzes Lehre vom Sein und Geschehen in ihrem Verhältnis zur Lehre Herbarts. Von Dr. W. Ostermann in Oldenburg 441
Dr. Arthur Jung, Die pädagogische Bedeutung der Schopenhauerschen Willenslehre. Von E. Ackermann in Eisenach 444
Dr. L. Ballauf, Die Grundlehren der Psychologie und ihre Anwendung auf die Lehre vom Erkenntnen. Von E. Ackermann in Eisenach 445
Gust. Fr. Pfisterer, Pädagogische Psychologie. Ein Versuch. Von Dr. W. Ostermann in Oldenburg . 447
Chr. Ufer, Nervosität und Mädchenerziehung in Haus und Schule. Von H. Wendt in Elberfeld . . . 448
Chr. Ufer, Geistesstörungen in der Schule. Von H. Wendt in Elberfeld 452
Dr. Hagmann, Zur Reform des Lehrplans. Von M. Fack in Eisenach 452

Neuere Bücher für den Sprachunterricht.

Dr. O. Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichts. Von Dr. Bliedner in Eisenach 540
Dr. F. Otto, Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. Von Dr. Bliedner in Eisenach 542
R. Wernecke und E. Wiefsner, Deutsches Volksschullesebuch als Mittelpunkt für den deutschen Sprachunterricht. Von Dr. Bliedner in Eisenach 543
R. Wernecke und E. Wiefsner, Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht. Von Dr. Bliedner in Eisenach 543
Gustav Rudolph, Der Deutschunterricht. Von Dr. Ziemann in Angerburg 545
R. Knilling, Einführung in die stilistische Entwickelungslehre. Von Dr. Ziemann in Angerburg 547
Dr. H. Soltmann, Der französische Unterricht in der höh. Mädchenschule. Von H. Arnold in Leipzig . 548
H. Berger, Zur Reform des französischen Unterrichts. Von H. Arnold in Leipzig 549
Dr. Jul. Bierbaum, Lehrbuch der französischen Sprache. Von H. Arnold in Leipzig 550
Dr. W. Ricken, Elementarbuch der französischen Sprache. Von H. Arnold in Leipzig 551
Enkel, Klär u. Steinert, Lehrbuch der französischen Sprache. Von H. Arnold in Leipzig 551

Neuere Bücher für den Rechenunterricht.

K. O. Beetz, Das Typenrechnen auf psychologischer Grundlage. Von M. Fack in Eisenach 564
K. O. Beetz, Der vereinfachte Rechenunterricht. Von M. Fack in Eisenach 573

	Seite
Rud. Knilling, Der Zahlenraum von 1—10. Von M. Fack in Eisenach	576
Dorschel-Lindaus Rechenhefte, umgearbeitet von F. Lindau, M. Berbig und E. Schmidt. Von M. Fack in Eisenach	579
M. Sterner, Geschichte der Rechenkunst. Von J. Lindner in Regensburg	586

III. Chronik der Reformbestrebungen.

a. Gröfsere Mitteilungen.

1. Allgemeine Pädagogik. Soziale Schulpolitik 264. — Sozialdemokratische Jugendlitteratur 313. — Welche Aufgaben stellt die Gegenwart an die Arbeit der Volksschule? 315. — Die Unterrichtsform im Lichte der Lehrplanidee 358. — Die Schule, ein Allheilmittel? 361. — Wie bewahren wir unsere Kinder vor Nervenleiden? 453. — Das Ehrgefühl als Zweck der Erziehung 458. — Gegen die Reformer 459. — Der Pessimismus und die moderne Pädagogik 507.

2. Spezielle Pädagogik. Ein Wort über Aufsätze 50. — Die Schulspaziergänge 53. — Die Bruchrechnung 53. — Über die Zucht und ihre Mafsregeln nach Herbart 275. — Didaktischer Materialismus im deutschen Sprachunterricht 275. — Die Geschichte des engeren Vaterlandes in der Volksschule 311. — Nicht humanistische, sondern nationale Sprachbildung in der Volksschule und durch die Volksschule 359. — Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts 360. — Vorschlag zu einem rationellen Schreibleseunterricht auf Grundlage von Normalsätzen 360. — Über die Behandlung poetischer Lesestücke 360. — Der gegenwärtige Stand des Handfertigkeitsunterrichts 500. — Über die Verwertung von Quellen im Geschichtsunterricht 504.

3. Schulverwaltung und -Organisation. Dörpfeld und der Zedlitzsche Volksschulgesetzentwurf 211. — Die Rechte der Familie an der Schule 314. — Die allgemeine Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage 356.

4. Lehrer und Lehrerinnen. Das Lehrerprüfungswesen in Preufsen 309. — Die Vorbildung des Volksschullehrers 357.

5. Haus- und Gesellschaftserziehung. Die Erziehung verwahrloster Kinder 45. — Konferenz der »Internationalen kriminalistischen Vereinigung« 48. — Volksbildungsvereine 51. — Einjährige Dienstpflicht für Mädchen 305. — Bestrafung jugendlicher Verbrecher, Zwangserziehung und Volksschule 314. — Bestrafung der verwahrlosten und sittlich gefährdeten Jugend 357. — Der gewerbliche Unterricht 497. — Kinder- und Frauenarbeit in Preufsen 501. — Elternabende 553.

b. Tagesgeschichtliches und Litterarisches.

1. Allgemeine Pädagogik. Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes 55. — Aufruf betr. die geistig minderwertigen Kinder 219.

2. Spezielle Pädagogik. Die Frage der Schulpflege 54. — Odo Twiehausens Naturgeschichte 55. — Scharfs Schreibschule 55. — Durchführung der Schulklassen 103. — Kehrs theoretisch-praktische Anleitung zur Behandlung der Lesestücke 276. — Volks- und Schulausgabe von Brehms Tierleben 507.

3. Schulverwaltung und -Organisation. Entwurf eines Volksschulgesetzes 103. — Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien

und friedlichen Schulverfassung 276. — Kultusminister Dr. Bosse und die Vorschulen 362 — Dr. v. d. Hellen und die Vorschulen 362.

4. **Haus- und Gesellschaftspädagogik**. Volksunterhaltungsabende 54. — Volkswirtschaftliches Lesebuch für jedermann 54. — Die obligatorische Fortbildungsschule 103.

IV. Reform-Litteratur.

a. Bücher.

1. **Grundwissenschaften der Pädagogik.** Schultze, Vergleichende Seelenkunde 508. — Ufer, Das Wesen des Schwachsinns 508. — Wundt, Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele 508. — Dittes, Über die sittliche Freiheit 556.

2. **Allgemeine Pädagogik**. Götze, Hugo, Es beginnt zu tagen. Ein Wort zur Schulreform 56. — Harbort, Sozialdemokratie und Volksschule 56. — Schröer, H., Die allgemeine Volksschule als Hauptbedingung zur Lösung der Schulreform-Frage 56. — Ziegler, Die Fragen der Schulreform 56. — Gutersohn, Schulreform und soziales Leben 104. — Polack, Kaiserworte und Schulaufgaben 104. — Scherer, Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer 104. 588. — Janke, Der Beginn der Schulpflicht 220. — Kuntzemüller, Die Lösung der Schulfrage 220. — Kuntz, Das schwachsinnige Kind 220. — Seyfert, Gedankenausdruck und Unterrichtsform im Lichte der Lehrplanidee 220. — Heilmann, Forderungen der gegenwärtigen Zeit an den Volksschulunterricht 316. — Janke, Die Litteratur der Schulhygiene 316. — Köhler, Die Schulgesundheitspflege 316. — Rifsmann, Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwickelung unseres Jahrhunderts 316. — Männel, Über pädagogische Diskussionen 412. — Tews, Moderne Mädchenerziehung 412. — Brinkmann, Über Individualitätsbilder 460. — Richter, Über die Vereinigung der Koch- und Haushaltungsschulen mit der Mädchenvolksschule 508. — Herzog, Die Schule und ihr neuer Aufbau 556.

3. **Gesinnungsunterricht**. Hübner, Max, Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts 56. — Dr. Landwehr, Charaktere aus der neuen deutschen Geschichte 56. — Liebeskind, Über die Benutzung der Quellen im Geschichtsunterrichte 56. — Dr. Thrändorf, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule 56. — Dr. Dix, Die Frage der Schulbibel 104. — Ommerborn, Der Geschichtsunterricht unter Berücksichtigung der neueren Erlasse 220. — Scherer, Der Religionsunterricht in der deutschen Nationalschule 220. — Müller-Saalfeld, Verwertung religiöser Stoffe zur Betrachtung sozialer Fragen 268. — Mahlo, Zur Katechismusfrage 364. — Queifser, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule 364. — Hechtenberg, Biblische Geschichten für die Oberstufe 412. — Hoffmeyer, Geschichte auf Grund des Kaiserlichen Erlasses 412. — Redecker und Pätz, Der Gesinnungsunterricht im ersten und zweiten Schuljahr 460. — Lange und Hofmann, Der kleine Katechismus Luthers 508. — Kleekamp, Die Aufgaben des Religionsunterrichts mit Rücksicht auf die soziale Frage 556. — Polack, Das erste Geschichtsbuch 556. — Rosenburg, Methodik des Geschichtsunterrichts 556. — Staude und Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte 556.

4. **Sachunterricht.** Pache, Gesetzes- und Volkswirtschaftskunde in der Volksschule 104. — Seyfert, Natur-Beobachtungshefte 220. — Lay, Psychologische Grundlagen des erziehenden Unterrichts und ihre

Anwendung auf die Umgestaltung des naturkundlichen Unterrichts 316. — Kiefsling und Pfalz, Methodisches Handbuch für den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht 56. 460 — Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht 588.

5. **Sprachunterricht.** Beyer, E., Steile Lateinschrift 56. — Mohr, Unsere Methode in der Rechtschreibung 56. — Völkmann, Die Methodik des Volksschulunterrichts in den fremden Sprachen 56. — Weber, Hugo, Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache 56. — Scharff, Schreibschule in senkrechter Schrift 104. — Elm, Die deutsche Steilschrift 220. — Rahn, Vorschule zu dem Lesebuch der französischen Sprache 220. — Althof, Der deutsche Sprachunterricht auf neuer Bahn 268. — Engelien, Die deutsche Wortbildung 268. — Meifsner, Die Steilschrift 268. — Alexander, Theoretisch-praktischer Lehrgang der Rundschrift 316 — Schneider, Die Schrift und der Schreibunterricht 316. — Hähnel und Patzig, Deutsche Sprachschule in konzentrischen Kreisen 364. — Ohlert, Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache 368. — Ohlert, Französisches Lesebuch 368. — Ohlert, Schulgrammatik der französischen Sprache 364. — Baranius, Ein Beispiel für mündliche Erteilung neusprachlichen Unterrichts 412. — Bahlsen, Der französische Sprachunterricht im neuen Kurs 460. — Franke, Schulwörterbuch 460. — Weifs, Vorschläge für den Unterricht in der französischen Sprache 508. — Breymann u. Müller, Französisches Übungsbuch 588. — Mangold, Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik auf dem Gebiete der neueren Sprachen 588. — Koch, Die Steilschrift und deren Anwendung 588.

6. **Zahl- und Formenlehre.** Knilling, Der Zahlenraum von 1—20. — Fenner, Zeichenunterricht durch mich selbst und durch andere 220. — Grau, Mafsvolle Verwertung des Zeichnens im Unterricht 460. — Schreier, Über das Zeichnen nach der Natur 508. — Pelz, Der Zeichenunterricht nebst Vorschlägen zur Neugestaltung 556.

7. **Schulverwaltung- und Organisation.** Wigge, Die Stellung des Lehrers in der inneren Verwaltung der Schule 220. — Müller, Zur Vorschulfrage 268. — Dörpfeld, Das Hauptstück einer gerechten, freien und friedlichen Schulverwaltung 316. — Steger, Welche Gründe sprechen gegen die unbedingte Durchführung der Schulklassen 364. — Schwensheim, Über Schulkategorien 364. — Dörpfeld, Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule 508. — Pflug, Volksschulzwang als Reform unseres höheren Schulwesens 588.

8. **Lehrer und Lehrerinnen.** Backhaus, Die Lehrerbildung 268. — Hochegger, Über die Kulturaufgabe des Lehrers und die Notwendigkeit eines freien Lehrerstandes 364. — Keferstein, Betrachtungen über Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten 412.

9. **Haus- und Gesellschaftspädagogik.** Reufs, Die philanthropisch-pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart 268. — Deutschmann, Schulsparkassen 556. — César, Die Speisung armer Schulkinder 588.

b. Aufsätze.

1. **Grundwissenschaften der Pädagogik.** Schmidt, Die Psychologie in ihrer Bedeutung als grundlegende Wissenschaft der Pädagogik 56. — Free, Über die Psychologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer 220. — Ufer, Das Wesen des Schwachsinnes 220. — Krause, Der Pessimismus E. v. Hartmanns und die moderne Pädagogik 412. — N. N., Physiologische Psychologie und ihr Verhältnis zur Methaphysik 508.

2. Allgemeine Pädagogik Voigt, Welche Aufgaben stellt die Gegenwart an die Arbeit der Volksschule 56. — N. N., Das Prinzip der Kulturgemäfsheit im Erziehungsunterricht 56. — Knilling, Vom pädagogischen Drang der Menschennatur und vom letzten Ziel der Erziehung 104. — Tiemann, Die Volksschule und die sozialen Schulen der Gegenwart 104. — Dr. v. Rohden, Wie ist der Katechismusunterricht auf die verschiedenen Schuljahre zu verteilen 104. — Christian, Über Concentration im Unterricht 220. — Polack, Die Schulaufgaben im Lichte der kaiserlichen Schulreden 220. — Tews, Moderne Mädchenerziehung 220 — Zillig, Ergebnisheft oder Schülerbuch 220. — Gesell, Sozialdemokratie und Volksschule 268. — Hollenbach, Die Zielangabe im erziehenden Unterricht 268. — Schubert, Der darstellende Unterricht 268. — v. Sallwürk, Die Fragepunkte der heutigen Pädagogik 316. — Spindler, Schule und Sozialdemokratie 316. — Weber, Vom Verweben und Verknüpfen des Unterrichtsstoffes 316. — Strunk, Der Handfertigkeitsunterricht 364. — N. N., Das vorzeitige Vorrücken von Schülern mehrklassiger Volksschulen 364. — Erdmann, G. A., Frauenemancipation und Pädagogik 588. — Seibel, Die Schmerzenskinder der Volksschule 588.

3 Gesinnungsunterricht. Staude, Zur Anwendung der Formalstufen im Religionsunterricht 56. — Bednara, Die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts 104. — Fauth, Gedanken zur Reform des Religionsunterrichts 104. — Günther, Ein Wort über Geschichtsleitfäden 104. — Fritzsche, Die Geschichte des engeren Vaterlandes in der Volksschule 220. — Schulze, Die Bekämpfung der Sozialdemokratie durch den Religionsunterricht 268. — Franke, Die Generationslehre als Versuch einer naturgemäfsen Periodenbildung in der Geschichte 316. — Günther, Kulturgeschichte 412. — Rosenburg, Die Verwertung von Quellen im Geschichtsunterricht 412. — N. N., Gedanken zur Reform des Religionsunterrichts 460. — Casparius, Beitrag zur fruchtbringenden Gestaltung des vaterländischen Geschichtsunterrichts 508. — Kaulich, Macht und Arbeit in ihren Bildungselementen 508. — Grohmann, Die Heimat im Geschichtslehrplan 556. — Kirchberg, Geschichtsunterricht 556. — Lange, Stoffauswahl im Geschichtsunterricht 556. — Prinz, Ergänzung und Belebung des Geschichtsunterrichts 556. — Henschel, Das Auftreten der Bilder im bibl. Geschichtsunterricht 588.

4. Sachunterricht. Müller, Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts 56. — N. N., Die Stoffauswahl im naturgeschichtlichen Unterricht 56. — Aderholz, Über Wesen, Wert und Verwendung der Biologie im botanischen Unterricht 104. — Gild, Heimatskunde 220. — Schleichert, Pflanzenphysiologische Schulversuche 268. — Capesius, Die Bedeutung der Heimatskunde für die Volksschule 316. — Schleichert, Pflanzenphysiologische Schulsammlungen 316. — Borrasch, Volkswirtschaftslehre im Unterricht 364. — Hollenberg, Allerlei über Dörpfelds Gesellschaftskunde 364. — N. N., Für und wider das Kartenzeichnen 364. — Odelga, Sach- und Sprachunterricht in ihrem Verhältnis 412. — Zwick, Der gegenwärtige astronomisch-geographische Unterricht 508. — Dörpfeld, Die Notwendigkeit eines Reallesebuches 556. — Wallmüller, »System und Methode« im Geschichtsunterricht und deren Nutzbarmachung für Verfassungs- und Gesetzeskunde 588. — Zwick, Der naturwissenschaftliche Unterricht in seinem gegenwärtigen Stande 588.

5. Sprachunterricht. Rogge, Was hat die Schule zu thun, um die Sprachgebrechen zu bekämpfen 56. — Strobel, Nicht humanische, sondern nationale Sprachbildung 56. — Böse, Der fremdsprachliche Unterricht in der Mittelschule 220. — Janke, Steilschrift und Schräg-

schrift 220. — Krause, Zur Umgestaltung des sprachlichen Unterrichts 220. 364. — Schreiber, Zur Steilschriftfrage 220. — Walterhöfer, Steilschrift 220. — Alge, Der französische Unterricht nach alter und neuer Methode 364. — Müller, Ist die Reform der Orthographie und die Einführung der Lateinschrift zu erstreben? 364. — Kraufs, Reform des deutschen Sprachunterrichts 412. — Rösener, Die Lektüre als Ausgangs- und Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts 412. — Schubert, Steil- oder Schrägschrift 412. — Lippold, Zur Kritik und Reform des ersten Leseunterrichts 460. — Henze, Steil- oder Schrägschrift 508. — Free, Der Wirrwarr in der deutschen Grammatik 556. — Ulbrich, Die Korrektur des deutschen Aufsatzes 588. — N. N., Unsere Stellung zur Orthographiefrage und Schriftreform 588.

6. Zahl- und Formenlehre. Kleist, Der Zeichenunterricht in Verbindung mit den anderen Unterrichtssachen 268.

7. Schulverwaltung und -Organisation. Behrens, Die Notwendigkeit der allgemeinen Volksschule 56. — Speer, Noch einiges zur Lehrplanreform 56. — N. N., Wieviel Stufen bzw. Klassen soll die Volksschule haben 56. — Dörpfeld, Zur Schulverfassungsfrage 220. — Scheer, Hilfskassen für schwachbefähigte Schüler 220. — N. N., Die Durchführung der Schulklassen 220. — Dörpfeld, Zur Schulverfassungsfrage 268. — Gräfe, Die Durchführung der Schulklassen 268. — Wolgast, Der Bureaukratismus in der Schule 412. — Janke, Die Beleuchtung der Schulzimmer 460. — Reinke, Die Durchführung der Schulklassen 460. — Scherer, Die allgemeine Volksschule 460. — Wigge, Die einheitliche Organisation des Schulwesens 460. — Freund, Verwendung der Lehrkräfte in gegliederten Schulen 556.

8. Lehrer und Lehrerinnen. Brofsmann, Über Lehrerbildung 316. — Walther, Zur Lehrerbildungsfrage. 364. — Herrmann, Über Lehrerbildung 412. — Fiedler, Das Lehrerseminar als Fachschule 460. — Rifsmann, Die Vorbildung des Volksschullehrers 460. — N. N., Über Lehrerbildung 508.

9. Haus- und Gesellschaftspädagogik. Helmcke, Bestrafung jugendlicher Verbrecher 56. — Hollack, Die Hintertreppenlitteratur 104. — Tews, Sozialdemokratische Pädagogik 316. — Helmcke, Die Behandlung der verwahrlosten und sittlich gefährdeten Jugend 508. — Just, Strafrechtliche Verfolgbarkeit noch schulpflichtiger Kinder oder Zwangserziehung 556. — N. N., Zur Berufswahl der Mädchen 268.

Beilage.

Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau 1892. No. 1—4.

Neue Bahnen.

Reform-Zeitschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 1. *Januar* 1892. **III. Jahrg.**

Zur Einführung.

Vom **Herausgeber**.

Was hilft es, auf seinem Standpunkte zu beharren,
Wenn sich alles um uns ändert?

Goethe.

Wir stehen am Totenbette des neunzehnten Jahrhunderts. Mit ihm wird der Abschnitt menschlicher Entwickelung und europäischer Geschichte zu Grabe getragen werden, der die Zeiten des aufgeklärten Absolutismus ablöste und mit der grofsen französischen Revolution begann. Die Morgenröte eines neuen Jahrhunderts ist am Horizonte aufgeflammt, und die Gährung, welche die Menschheit allenthalben ergriffen hat, lehrt überzeugend, dafs mit dem zwanzigsten Jahrhundert auch eine neue Zeit, eine neue Epoche der Weltgeschichte anbrechen werde.

Grofsen historischen Umwälzungen gehen stets Zeiten des Kampfes voraus. So wird denn auch heute die Kulturwelt vom Kampfe des Neuen mit dem Alten, vom Sturme und Drange der Übergangszeit erfüllt. Reform, so klingt es auf allen Gebieten. Aus dem Tageskampfe der Meinungen schallt dieses Wort wieder, dem geistigen Leben der Gegenwart giebt dieser Begriff den eigentlichen Lebensnerv, die treibende Kraft. Das ewige Streben der Menschheit nach Vervollkommnung, das Vorwärtsringen und Vorwärtsdringen aus wallender Nebel Grau zum schimmernden Tag, es hat gerade in unseren Tagen einen mächtigen Impuls erfahren. Eine neue Zeit naht heran, eine Zeit, welche vorwärts schreitet und weiter entwickelt. Das ist eine Thatsache, der sich niemand entziehen kann. Aus ihr erwächst aber für den denkenden Menschen die Pflicht, in dem Prozesse des Untergangs und des Werdens für und wider

Stellung zu nehmen, die Zeichen des Verfalls an der Hand der Geschichte richtig zu deuten und die Keime des neuen Lebens aufzusuchen und zu pflegen. Denn nur derjenige hat das Recht, bestimmend in die Entwickelung einzugreifen, der seine Zeit begreift und sich mit Entschlossenheit der Fragen bemächtigt, die sie bewegen.

Auch auf dem Gebiete der Pädagogik gehen die Wogen noch immer hoch; auch hier machen sich mancherlei Strebungen geltend: Neu- und Umgestaltung, Reform tönt es hüben und drüben. Zwar giebt es der Pädagogen nicht wenige, die jedes Rütteln an den bestehenden Schulverhältnissen für ein frevelhaftes Beginnen erklären, welche die Aufgabe der Schule ein für allemal als abgeschlossen ansehen. Verhängnisvoller Irrtum! So lange die sozialen und kulturellen Verhältnisse des Lebens sich ändern und so lange die Volksschule diejenige Bildung zu vermitteln hat, die jeder Mensch ohne Unterschied gebraucht, so lange mufs sie den sich verändernden Lebensanforderungen Rechnung tragen.

Freilich, wenn jemand sagen sollte: »Reformideen, Reformpläne genug, aber wenig wirkliche Reformen«, wir könnten ihm nicht Unrecht geben. Die Zeitforderungen dringen zwar, im günstigsten Falle, bis in die Konferenzsäle, wenigstens aber in die Vereinslokale, sie füllen die pädagogischen Blätter und Blättchen, treten in den politischen und Familienblättern in pikanter Zubereitung auf, aber damit ist es in den meisten Fällen gethan. Der Schule fehlt die frische Initiative, die uns an den privaten Anstalten der philanthropischen und pestalozzischen Zeit so wohlthätig berührt. Jene Zeiten gingen von der Theorie zur Praxis über, sie machten Ernst mit den Forderungen der damaligen Zeit, während die heutige Schule allem Neuen, »Unerprobten« im allgemeinen ablehnend gegenüber steht und sich im besten Falle zu Kompromissen versteht, in denen dem Neuen wenig oder nichts Wesentliches zugestanden wird.

Woran das liegt, kann dem aufmerksamen Beobachter unseres Schulwesens nicht verborgen bleiben. Auch in unserm Schulwesen hat sich die Praxis des militärischen Gleichmafses eingebürgert; heute ist kein Glied im öffentlichen und privaten

Unterrichtswesen zu selbständigen Entscheidungen befugt, sondern hat nur das auszuführen, was von der Centralstelle aus für alle Anstalten vorgeschrieben wird. Es ist jeder Individualismus aus den Schulen verschwunden und dafür der militärische Gleichschritt auf der ganzen Linie hergestellt.

Wenn heute ein Schulleiter einen Lehrplan ausarbeiten würde im Einverständnis mit seinem Kollegium, in welchem statt der hergebrachten Stoffe die gegenwärtigen Reformvorschläge oder einer derselben eine nennenswerte Berücksichtigung erfahren hätte, die Arbeit würde schon in den unteren Instanzen zurückgewiesen werden. Dadurch ist es dahin gekommen, dafs dem Lehrerkollegium oder der Leitung einer einzelnen Schulanstalt wohl kaum noch irgendwo der Gedanke kommt, einen besonderen Bildungsplan aufzustellen, oder sich einer anderweitig entwickelten Reformidee in der Praxis anzunehmen. Auch die Privatanstalten, die ihren Inhaber ernähren sollen, dürfen das nicht. Sie haben nur die eine Frage zu beantworten: Wie erreichen wir die von der höheren Instanz gesteckten Ziele mit Benutzung der vorgeschriebenen Mittel und der feststehenden Stoffe in der Zahl der festgesetzten Stunden?

Es ist charakteristisch für die geschichtliche Entwickelung unseres Volksschulwesens, »dafs sie dem allgemeinen Zuge folgend mündet in der staatlichen Centralisation. Während die Geschichte der Pädagogik noch im vorigen Jahrhundert uns von den eigenartigen Schöpfungen pädagogischer Enthusiasten erzählt, welche, Schwärmer und Eiferer und wenig vorbildlich im Einzelnen, durch eine Fülle von Anregungen befruchtend wirkten, die pädagogische Idee lebendig erhielten und auch dem grofsen Kreise der Gebildeten vor Augen stellten, dafs es Probleme der Erziehung gebe, — ist es allmählich allenthalben stille geworden, alles hat sich zur glatten, gleichförmigen Regelmäfsigkeit abgeglichen, ist in den Ring der unterschiedslosen staatlichen Uniformität zusammengeschlossen. Die Lehrpläne sind staatlich kodifiziert, die Lehrer zu Beamten geworden, die manchem Elternpaar als eine Art von Bildungspolizei erscheinen; feste, meist überlieferte Formen umgeben und regeln den Schulbetrieb, und seitdem das Bildungsideal ein militärisches Normal-

mafs erhalten und die Zeugnisse sich in Berechtigungsscheine umwandelten, ist die Ordnung zu jener Höhe gediehen, auf welcher auch der Uneingeweihte in ihr die Unnatur zu ahnen beginnt.« (Dr. C. Andreä.)

Allerdings dem Fremden wird solch wohlgefügte Ordnung immer imponieren, und es wäre unbillig, die vorteilhafte Seite dieser Entwickelung verkennen zu wollen. Und doch wird niemand, der ein Verständnis von pädagogischen Dingen hat, leugnen wollen, dafs die Entwickelung der pädagogischen Wissenschaft und Praxis sehr gehemmt wird, wenn das pädagogische Experiment entweder gänzlich aufgehoben ist, oder doch auf die kleinsten Nebensachen beschränkt bleibt.

Wir stehen hier vor einer der ernstesten Fragen unseres öffentlichen Erziehungswesens: Darf und soll der Staat allein entscheiden, was und wie in den Schulen gelehrt und gelernt werden soll? Es ist uns gar nicht zweifelhaft, dafs im Gegensatz zu der staatlichen Omnipotenz in Unterrichtsangelegenheiten die Pädagogik eine ausgedehnte Mitwirkung der praktischen Pädagogen im Einvernehmen mit den lokalen Schulorganen fordern mufs. Wenn ein Lehrerkollegium sich in der Mehrheit für eine Reform entscheidet, und bei der lokalen Schulverwaltung Beistimmung findet, so sollte ein solcher Vorschlag auch in die Praxis umgesetzt werden dürfen, falls das staatliche Schulrecht die Garantie bietet, dafs auf diese Art die Ziele der Schulen nicht herabgedrückt werden. Die staatliche Kontrolle sollte die Ausführung der von den Gemeinden erlassenen Bestimmungen überwachen, etwaige Mifsgriffe nach fachmännischer Prüfung abstellen und für Besuch anders gearteter Schulen seitens der Lehrer und Schulleiter Sorge tragen. Dann könnten sich die pädagogischen Reformvorschläge in der Praxis bewähren, und es wäre zu hoffen, dafs die Schule sich von veralteten Formen und Stoffen losmachen und den Bedürfnissen der Zeit gerecht werden könnte. Pädagogische Talente würden auf diese Art wieder die Freiheit des Schaffens erlangen, die ihnen heute gänzlich versagt ist, und Reformvorschläge würden eine ernste Prüfung in der Praxis, nicht blofs in der Theorie erfahren. Es dürfte wieder frisches, individuelles Leben in die Schulen einkehren,

statt des toten Einerlei, das heute die öffentlichen Bildungsstätten beherrscht.

Sollten diese Grundsätze zur Herrschaft gelangen, so dürfte die Schule als lebendiges Glied der sozialen Entwickelung auch den Ansprüchen der Zeit nicht so oft starr und fremd gegenüber stehen. Statt als »Lehrmaschinen« und »Lehrkräfte« würden sich die Lehrer wieder als selbstschaffende Pädagogen fühlen, die nach den Grundsätzen einer frei sich entwickelnden pädagogischen Wissenschaft und Kunstlehre zu schaffen berufen sind. Wahrlich, die Pädagogik hat doch lange genug den grofsen Mächten des Lebens als eine leibeigene Magd dienen müssen, als dafs man nicht wünschen sollte, sie möchte doch endlich, endlich dem allgemeinen Wohl in Freiheit dienen können, d. i. mit ihrer unverfälschten und vollen Wahrheit, wobei sich ohne Zweifel alle beteiligten Interessenten am besten stehen würden.

Von diesen Grundsätzen werden die »Neuen Bahnen« auch fernerhin sich leiten lassen. Mit Umsicht und Nachdenken werden wir in die pädagogischen Bewegungen und Fragen, die den Tag erfüllen, eindringen und dem Wehen der kommenden Zeit nachspüren, um einerseits entschlossen und rücksichtslos das zu verteidigen, was unverkennbar die Zeichen zukünftiger Lebensfähigkeit in sich schliefst, andererseits aber auch ebenso entschlossen und rücksichtslos die Auswüchse zu bekämpfen, die auch auf unserm Gebiete der Sturm und Drang der neuen Zeit geboren hat. Wer aus der Geschichte etwas gelernt hat, der weifs, dafs die Errungenschaften einer gewaltsamen Umwälzung gewöhnlich wieder zu Grunde gehen, und dafs nur das, was die geschichtliche Entwickelung folgerichtig schafft, was aus dem Wehen der Zeit lebenskräftig geboren wird und sich nicht als Mifsgeburt erweist, zur Blüte, zum Wachstum und zur Herrschaft gelangt. Wir sind uns darüber völlig klar, dafs dieser Standpunkt ein gefährlicher ist, weil die meisten Menschen in dem Fahrwasser einer bestimmten Partei schwimmen und nach der Partei-Schablone ihre Urteile abzugeben gewohnt sind. Wer wüfste nicht, was es bedeutet, in einer Zeit des Zwiespaltes und der sich befehdenden Ansichten zwischen den Klippen durchzuschiffen, ohne der Wahrheit und seiner Über-

zeugung etwas zu vergeben, oder von hüben und drüben als ein »Halber« verschrieen zu werden? Und doch halten wir diesen Standpunkt, den wir vertreten, so lange wir pädagogisch denken gelernt haben, und von dem aus wir nach wie vor unsere Zeitschrift leiten werden, für den allein richtigen und erspriefslichen.

Wir sitzen somit nicht auf dem festen Bau einer doktrinären pädagogischen Anschauung, mit einem in Paragraphen wohlgegliederten »Programm« für alle auftauchenden Fragen in den Händen und mit den Plänen einer Zukunftsschule in der Tasche, die sich gerade so und nicht anders gestalten müfste. Die Entwickelung auf allen Gebieten des menschlichen Daseins, so auch auf dem der Pädagogik, ist ein beständiger, unaufhaltsamer Werdeprozefs; die Aufgabe des einzelnen aber wird völlig erschöpft, wenn er sich bemüht, auf dem realen Boden festen Fufs zu fassen, die Dinge zu nehmen, wie sie sind, und sie so zu fördern, wie sie sein sollten, und bei seinem Thun und Lassen einerseits den Bedürfnissen der Wirklichkeit und andererseits den sittlichen Forderungen, die in jeder Institution leben, gerecht zu werden und beide mit einander in Einklang zu bringen. Wir wollen das Neue nicht erfinden und es einem erstaunten Publikum zu seiner Ergötzung vorführen, sondern wir wollen, unter verständiger Wahrung der geschichtlichen Kontinuität das zusammenfassen, in Worte kleiden, zu Forderungen zuspitzen, was nach unserer festen Überzeugung als Baumaterial für die Pädagogik der Zukunft dienen kann und wird.

Sind wir also im wesentlichen abgesagte Feinde jeder doktrinären Schablone, so dienen uns nichts destoweniger eine Reihe von allgemeinen Erwägungen und von speziellen Gesichtspunkten als Wegweiser auf der Bahn, die wir gehen. Im Getriebe des pädagogischen Kampfes haben sich als feste Punkte, um die sich die Zukunft drehen wird, immer deutlicher bestimmte Forderungen herausgestellt, die wir schon in der Einführung zu dem vorigen Jahrgange eingehend begründet haben, weshalb wir sie hier nur kurz wiederholen: einerseits als Forderungen der Gegenwart an die Schule:

1) die Erweiterung unserer Individualerziehung zur Sozialerziehung;

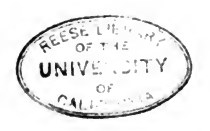
2) Ausscheidung aller althergebrachten Stoffe, die für das Leben der Gegenwart wertlos sind;
3) sorgsame Pflege der religiösen und der patriotischen Erziehung;

andererseits als Forderungen der Schule an die Gegenwart:

1) selbständige Stellung der Schule gegenüber Staat und Kirche;
2) eine Organisation der Schule, welche die Charakterbildung der Jugend ermöglicht;
3) eine der kulturellen Bedeutung der Schule entsprechende Stellung, Besoldung und Bildung der Lehrer.

Mit der Einhaltung vorstehender Gesichtspunkte als Richtschnur für unsere Thätigkeit ist der Kreis unserer Aufgaben jedoch noch nicht abgeschlossen. Nichts soll uns fremd bleiben, was auf die Entwickelung der Schulerziehung Einflufs haben kann. So werden wir denn aufser unserem eigentlichen Arbeitsfelde, der Schulerziehung, auch fernerhin die Haus- und Gesellschaftserziehung möglichst im Augen behalten.

Grofs ist somit unsere Aufgabe und weit unser Ziel! Wir halten es nur für erreichbar, wenn wir auch fernerhin eifrige und begeisterte Mitarbeiter finden. Deshalb richten wir an alle, die unsere Gesinnungsgenossen sind oder es werden wollen, die Bitte, uns mit Rat und That zu unterstützen, damit die »Neuen Bahnen« immer segensreicher mitarbeiten können an dem Ausbau der deutschen Volksschule im Sinne eines gesunden Fortschrittes!



Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwickelung unsers Jahrhunderts.

Von **R. Rifsmann** in Berlin.

I.

In der Rede, mit welcher Kaiser Wilhelm die Schulkonferenz im Dezember 1890 eröffnete, findet sich folgende seitdem vielfach citierte Stelle: »Wenn man sich mit einem Schulmanne unterhält und ihm klar zu machen versucht, dafs der junge Mensch doch einigermafsen praktisch für das Leben und seine Fragen vorgebildet werden solle, dann wird immer gesagt, das sei nicht Aufgabe der Schule, Hauptsache sei die Gymnastik des Geistes, und wenn diese Gymnastik des Geistes ordentlich getrieben würde, so wäre der junge Mann imstande, mit dieser Gymnastik alles fürs Leben Notwendige zu leisten.«

Man hat dieser Behauptung widersprochen und gesagt, eine derart einseitige Auffassung der Schulaufgabe finde unter den Lehrern der Gegenwart keinen Vertreter mehr. Einige Anführungen mögen das Gegenteil beweisen. Im »Pädagogium« (1887, Maiheft) heifst es: »Auch die Volksschule hat sich einer Stoffüberschätzung schuldig gemacht und hat in mancher Beziehung die grofse pädagogische Lehre vergessen, dafs es der Geist ist, der lebendig macht. Wohl weifs sie recht gut, und in jedem neueren Lehrbuche ihrer Methodik steht es geschrieben, dafs das Wissensmaterial nur Mittel zum Zweck geistiger Kraftbildung sein soll; aber auch sie hat sich der Richtung des Zeitgeistes nicht entziehen können und hat noch keinen sicheren Weg gefunden, durch die Überfülle des sich ihr in der Gegenwart anbietenden Wissens zu jenem Ziele zu gelangen.« In den Thesen, welche zu einem für die X. Thüringer Lehrerversammlung (1890) bestimmten Vortrage aufgestellt waren, heifst es: »Der wahrhaft erziehliche Unterricht hat nicht die Sicherheit und Mitteilbarkeit der Kenntnisse, sondern (mit Diesterweg) die durch Vor-

stellungen hervorzurufende Belebung aller geistigen Kräfte als seine Hauptaufgabe zu betrachten.« Dr. Lasson schreibt in seiner Flugschrift »Sint ut sunt«: »Im Unterrichte kommt es gar nicht auf den Wert des Gegenstandes an, sondern nur auf seine Fähigkeit, eine schulmäfsige Behandlung zu vertragen«, ferner: »In der Schule wird notwendig mancherlei gelernt nur für künftiges Vergessen«. Am weitesten geht Direktor Oskar Jäger, der den Ausspruch that: Je ferner etwas dem praktischen Leben sei, desto geeigneter sei es für die Schule, und der auf der jüngsten Philologenversammlung sich sogar zu der Behauptung verstieg: Nicht die Lektüre sei im Sprachunterrichte des Gymnasiums Hauptsache — dies sei vielmehr eine Forderung des Dilettantismus — sondern lediglich das stetige Konstruieren, Umdenken und Nachdenken, wie es die grammatische Behandlung mit sich bringe. Seinetwegen könne auch das Irokesische zum Hauptfache im Gymnasium werden anstatt des Lateinischen, wenn es nur dieselbe Behandlung zulasse.

Die oben angeführten Worte aus der Rede des Kaisers richten sich also nicht blofs gegen einen hier und da vorhandenen Mifsstand, sie berühren vielmehr, wie aus dem Angeführten hervorgeht, einen prinzipiellen Gegensatz, der in der pädagogischen Entwickelung unsers Jahrhunderts eine hervorstechende Rolle gespielt hat. Man kann denselben als einen solchen zwischen Formalismus und Realismus bezeichnen, wobei aber freilich zu beachten ist, dafs den Vertretern des letzteren nicht im entferntesten einfällt, die Bedeutung der sogenannten »formalen Bildung«, der »geistigen Gymnastik« zu bestreiten. Was sie bekämpfen, ist lediglich die Meinung, dafs jene formale Bildung oder geistige Gymnastik der alleinige Zweck des Unterrichts sei, hinter dem die Aneignung des Inhalts vollständig zurückträte. Der Formalismus betrachtet diesen Inhalt ausschliefslich als Mittel zum Zweck; die entgegenstehende Richtung legt ihm dagegen einen selbständigen Wert bei.

Dieser Wert beruht allerdings nicht, wie der Utilitarismus annimmt, in dem Nutzen, welchen der Besitz gewisser Kenntnisse dem Einzelnen gewährt, sondern in der Bedeutung, welche dem Bildungsstoffe als einem Kulturgute zukommt. Als solches besitzt er objektiven Wert. Er ist nicht Eigentum des Einzelnen, sondern Besitz der Gesamtheit: der Menschheit, der Nation, des Staates, der kirchlichen Gemeinschaft, der Gesellschaft etc. Der Einzelne hat Anteil an ihm; aber er ist weder berechtigt noch imstande, über ihn selbständig zu verfügen.

Somit weist der angeführte Gegensatz auf einen anderen ihm zugrundeliegenden hin. Der Formalismus isoliert den

Zögling, indem er ihn ausschliefslich als Einzelnen auffafst. Die ihm entgegenstehende Richtung sieht dagegen im Zöglinge das Glied der Gesamtheit. In ersterer Auffassung kann der Bildungsstoff nur als Mittel zum Zweck, d. h. als Mittel zur Ausbildung des Einzelmenschen auftreten, sei es nun, dafs diese Ausbildung auf Entwickelung der Kräfte, sei es, dass sie auf Ausrüstung mit nutzbaren Kenntnissen und Fertigkeiten hinauslaufe. Der Unterrichtsstoff ist Bildungsstoff, soweit er zur Ausbildung des Menschen als eines Einzelwesens seinen Beitrag leistet. Wird dagegen der Zögling als Glied der Gesamtheit aufgefafst und das Ziel seiner Ausbildung darein gesetzt, dafs er mit Bewufstsein an der Kulturaufgabe dieser Gesamtheit teilnehme, so verlangt der Bildungsstoff eine selbständige Bedeutung. Sein Besitz wird Selbstzweck, denn auf ihm beruht ja die Zugehörigkeit zu dem gesellschaftlichen Ganzen. Bildet also, um nur eins anzuführen, in der Gegenwart das nationale Moment einen hervorragenden Bestandteil der Erziehungsaufgabe, so ist damit die Vermittelung der nationalen Sprache und Geschichte, des nationalen Rechts und der nationalen Sitte als Notwendigkeit gesetzt; denn lediglich in dem Anteil an diesen Kulturgütern besteht ja die nationale Bildung. Der Erwerb dieser Güter ist also nicht Mittel zum Zweck, sondern Selbstzweck.

Man kann die charakterisierten Gegensätze als Individual- und Sozialerziehung bezeichnen. Erstere setzt sich die Ausbildung des Menschen als eines Einzelwesens zur Aufgabe, letztere seine Eingliederung in die sozialen Verbände bis hinauf zum Menschheitsganzen. Erstere gründet sich auf die sittliche Pflicht des Wohlwollens, welche antreibt, den Nebenmenschen im Erstreben seines Besten zu unterstützen, letztere auf das Bestreben der Gesellschaft nach Selbsterhaltung und Weiterentwickelung. Die Individualpädagogik fafst die Erziehung auf als ein Verhältnis zwischen Individuen, die Sozialpädagogik als ein solches zwischen gesellschaftlichen Gruppen. Nach ersterer ist der Erzieher als Einzelner bestrebt, den Zögling als Einzelnen einem willkürlich angenommenen Ideale gemäfs auszubilden; nach letzterer erscheint der Erzieher als Beauftragter der Gesamtheit, dessen Aufgabe darin besteht, das heranwachsende Geschlecht dem gesellschaftlichen Ganzen einzugliedern. Die Individualerziehung ist ausschliefslich Bildung, die Sozialerziehung Bildung und Überlieferung.

II.

Begründet wurde die Individualpädagogik durch die Didaktiker des 17. Jahrhunderts, deren Hauptverdienst darin besteht, zur Aufstellung der naturgemäfsen d. h. psychologischen Methode

angeregt zu haben. Durch sie wurde die Person des Zöglings in ihrer Entwickelung als Einzelwesen in den Vordergrund des pädagogischen Interesses gerückt, während die Frage des Bildungsinhaltes zurücktrat. Die deutsche Pädagogik in der Zeit der Renaissance — der deutschen Humanisten sowohl wie der Reformatoren — schätzte die Schule lediglich wegen ihres Nutzens für Staat und Kirche. Nicht die Bildung zur Persönlichkeit an sich galt ihr als Ziel, sondern vielmehr die Heranbildung tüchtiger Staats- und Kirchendiener. In der folgenden Zeit tritt dieser Gesichtspunkt zurück. Die Bildung wird ein Ziel von unbedingtem Werte. Nicht für einen Beruf soll der Zögling herangebildet werden; Aufgabe der Erziehung wird vielmehr die Bildung zum Menschen an sich.

Alle Menschen, betont Comenius in seiner „*Didactica magna*", wie sie auch immer in ihren Anlagen aus einander gehen, haben dieselbe menschliche und mit denselben Organen ausgestattete Natur. Alle Menschen sollen auch denselben Zielen, der Weisheit, der Sittlichkeit und der Frömmigkeit, zugeführt werden. Wer als Mensch geboren ist, der ist zu demselben Hauptzwecke geboren: dafs er Mensch sein soll.

Wohl hebt Locke hervor, dafs die Erziehung abhängig sein müsse von den Verhältnissen, in denen der Zögling lebt, dafs bei Kindern verschiedenen Standes auch verschiedene Bildungswege einzuschlagen seien; dennoch stellt er der Erziehung ein allgemeineres Ziel als die Vorbildung zum Eintritte in eine bestimmte Standes- oder Berufsgemeinschaft. Wichtiger als Kenntnisse ist ihm die Tugend. Sie ist es unmittelbar, schreibt er, die das hohe und kostbare Ziel ausmacht, das in der Erziehung zu erstreben ist; ihm sollen alle anderen Zwecke weichen und nachgesetzt werden.

Herrschend war die Individualpädagogik im 18. Jahrhunderte, das den Individualismus recht eigentlich zur Weltanschauung ausgebildet hatte. Das Selbstbewufstsein des Individuums war mächtig gewachsen. »In unserm Selbstwesen«, hatte schon Leibniz geschrieben, »steckt eine Unendlichkeit, ein Fufstapf, ein Ebenbild der Allwissenheit und Allmacht Gottes.« Das Streben des Individuums nach allseitiger Bethätigung seiner Kräfte fand jedoch vielfach Widerstand an den bestehenden Einrichtungen, die durch Herkommen geheiligt, an Überzeugungen und Meinungen, die dem Zeitalter tief eingewurzelt waren. Gegen diese Hindernisse seiner freien Entfaltung führte es einen unerbittlichen Kampf, in welchem seine Angriffswaffe die Vernunft war. Jene Einrichtungen und Überzeugungen als unvernünftige nachzuweisen, darin sah es das Mittel, ihre Macht zu vernichten. Kant bezeichnet diesen Emanzipationskampf des Individuums als das Streben nach Aufklärung, d. h. nach

dem Austritt des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit, nämlich dem durch Faulheit und Feigheit verschuldeten Unvermögen, sich seines Verstandes selbst zu bedienen.

Im Aufklärungszeitalter gelangte der nach Befreiung ringende Menschengeist zum Bewufstsein seiner selbst. Die Ziele, nach denen er seit den Tagen des untergehenden Mittelalters mehr oder minder unklar gestrebt hatte, suchte er nun in begrifflicher Klarheit zu erfassen. Selten ist in einer Zeit so viel philosophiert und räsonniert, so viel über Menschenbestimmung und Menschenerziehung gesprochen worden als im 18. Jahrhunderte. Dafs hierbei die Deutschen obenan standen, war bei einem »Volke der Denker« selbstverständlich. Auch mangelten ihm die Impulse, welche seine westlichen Nachbarn veranlafsten, die theoretische Spekulation sehr bald ins Praktische zu übersetzen. Von einem Drucke der Hierarchie, wie er in England bestand, war im protestantischen Norddeutschland, wo die Aufklärung hauptsächlich Boden gefunden hatte, keine Rede. Auf politischem Gebiete aber dem Emanzipationsstreben Ausdruck zu geben, wie es in Frankreich geschah, dazu fehlte den Deutschen ein wirklich reges Staatsbewufstsein. Dieses ist eben nur dort möglich, wo es sich auf ein lebendiges Nationalbewufstsein stützen kann, und davon war in dem bunten Konglomerat von Ländern und Ländchen, als welches sich damals das Reich darstellte, keine Rede. So blieb in Deutschland der Emanzipationskampf der Aufklärungszeit zunächst auf theoretische Erörterungen beschränkt, und nur allmählich zeigten sich seine Konsequenzen im geselligen Leben und im Erziehungswesen, vor allem aber in dem gewaltigen Aufschwunge des Dichtens und Denkens, welches die klassische Periode in Litteratur und Philosophie heraufführte.

Es liegt ein idealer Zug in diesem Streben des Menschengeistes nach Befreiung von der Autorität, so dafs wir wohl begreifen, wie die edelsten Männer der Zeit mit ungezügelter Begeisterung dafür sich erwärmen konnten. »Ach«, schreibt Rochow an den Fürstbischof von Bamberg, »das Verschreien der Aufklärung mag wohl die eigentliche Sünde wider den heiligen Geist sein, über deren Wesen so viel gestritten wird!« Unendlich viel verdanken wir jenem Jahrhundert. Es war das Jünglingsalter der neuen Zeit, in dem der Menschengeist zum Bewufstsein seiner Kraft gelangte und Mut gewann, die Fesseln, in denen er aufgewachsen war, von sich abzustreifen. Und doch liegen auch die Mängel jener Weltanschauung klar vor Augen.

Das 18. Jahrhundert erblickte seine Stärke darin, mit der Überlieferung gebrochen zu haben. An ihre Stelle setzte es mit dem Stolze energischen Selbstbewufstseins die Vernunft,

welche es als ein unmittelbares Geschenk der Gottheit, als ein angebornes Vermögen betrachtete, mit dessen Hilfe der Menschengeist imstande sei, die Wahrheit unmittelbar, d. h. unbeeinflufst durch die geschichtliche Überlieferung, zu erfassen. Ein verhängnisvoller Irrtum lag dieser Anschauung zugrunde. Die Vernunft ist nichts weniger als jenes erträumte ursprüngliche Vermögen; vielmehr ist auch sie nichts anderes als das Resultat geschichtlicher Entwickelung. Unser Denken und Fühlen wurzelt in der Vergangenheit. Wir urteilen nicht, wie das 18. Jahrhundert meinte, in voller Souveränität, sondern festgehalten in den Bahnen, welche die geschichtliche Entwickelung der Menschheit für das geistige Leben geschaffen hat. Dafür hatte jene Zeit kein Verständnis. Sie glich hierin ebenfalls dem Jünglingsalter, für welches auch die Macht der Überlieterung nicht vorhanden zu sein scheint. In dieser Überzeugung ist der Mangel an geschichtlichem Sinn begründet, der dem 18. Jahrhunderte eigen ist und einen der hauptsächlichsten Unterschiede zwischen ihm und der Gegenwart bildet.

Selbstverständlich konnte eine Zeit des ausgeprägten Individualismus kein Verständnis für einen objektiven Wert der Dinge besitzen. Vielmehr mufste sie in der Überzeugung stehen, dafs dieser Wert ein lediglich relativer sei, d. h. von dem Grade der Befriedigung abhänge, welchen die Dinge dem individuell gearteten Subjekte gewähren konnten. Der Mensch, das Individuum, erschien als Mafs der Dinge. Das objektiv Wertvolle wurde zum subjektiv Zuträglichen, das Gute zum Nützlichen. So ergab sich als fundamentaler Satz der Ethik jener Zeit, dafs das Ziel menschlichen Strebens vernunftgemäfs nichts anderes sein könne als das möglichst dauernde Wohl, die Glückseligkeit des Individuums. Die Moral des 18. Jahrhunderts war Eudämonismus.

Dieser Anschauung entsprechend, gestaltete sich auch das Verhältnis des Einzelnen zu der Gesamtheit. Ersterer galt als das Primäre, das Ursprüngliche, letztere als das Spätere, Abgeleitete. Selbständige Zwecke wurden ihr abgesprochen, man sah sie lediglich als Mittel zur Entwickelung des Individuums an. Aus einer solchen Anschauung konnte die Staatstheorie eines Rousseau, konnten volkswirtschaftliche Anschauungen wie die eines Adam Smith hervorgehen. Heutzutage wären sie unmöglich. In dem Gesamtwillen, wie er in den einzelnen Gemeinschaften der menschlichen Gesellschaft zum Ausdruck kommt, sah man zufällige Übereinstimmung oder willkürliches Übereinkommen. Der Staat galt als Vertragsgesellschaft. Alle politischen und sozialen Verhältnisse führte man zurück auf individuelle Leistungen. Das geistige Gesamteigentum in allen seinen Arten — Sprache, Sitte, Recht, Moral, Religion etc. —

wurde als Produkt des Zufalls oder aber als Schöpfung zweckbewufster Vernunft Einzelner aufgefafst.

Auf dieser Weltanschauung des Individualismus baute sich die Pädagogik jener Zeit auf. Die Glückseligkeit des Individuums war das Ziel der Erziehung. Diese ist, schreibt Trapp, »Bildung des Menschen zur Glückseligkeit.« Dies leuchte allen ein, welche mit Erziehung zu schaffen hätten, Ammen so gut wie Philosophen, Grofsmüttern und Schullehrern. Es sei ungereimt, etwas anderes zum Zwecke der Erziehung machen zu wollen, z. B. die Verherrlichung Gottes oder Vollkommenheit oder Tugend. Denn diese seien nicht das letzte Ziel der menschlichen Wünsche und Bestrebungen, also könnten sie auch nicht der letzte Zweck der Erziehung sein. »Tugend und Vollkommenheit sind Mittel, die zu jenem Zwecke führen« (Versuch einer Pädagogik. 1780). »Der Hauptzweck der Erziehung soll sein,« heifst es bei Basedow, »die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten.« (Methodenbuch. 1770). Auch nach Bahrdt ist der Zweck der Erziehung: durch Bildung den Menschen schneller, als er es, sich selbst überlassen, vermöchte, seinem Ziele, der Glückseligkeit, entgegenzuführen. »Unsere Absicht«, schreibt Rochow an Felbiger, »ist also dieselbe, nämlich nützlich zu sein, die Barbarei aus ihrem ältesten Wohnsitze zu vertreiben und die Summe moralischer Glückseligkeit im Staate zu verstärken.« Nach dem Vorworte seines »Unterrichts für Lehrer« soll es Aufgabe der Erziehung sein: »durch Ausbreitung einsichtsvoller Tugend« bewirken, dafs »in jedem Orte Glückseligkeit wohnen, und Gerechtigkeit und Friede sich überall begegnen könne.«

Sollte die Erziehung diesem Zwecke dienen, so mufste sie den heranwachsenden Menschen befähigen, das ihm Nützliche zu erstreben. »Die Erziehung der Kinder besteht darin,« heifst es bei Basedow, »dafs man sie gewöhnt, das Nützliche von dem Schädlichen zu unterscheiden, jenes zu thun und dieses zu lassen.« Schon Comenius hatte gelehrt: »Nichts soll in den Schulen getrieben werden, als was von durchaus reellem Nutzen für dieses und das zukünftige Leben ist.« In dem bekannten Briefe Rochows »an seine Lehrer« heifst es: »Sind Sie nicht meiner Meinung, dafs ein jeder bisheriger Schulunterricht blofs eine Lehre von Mitteln sei, wodurch Endzwecke können erreicht werden? Lesenlernen ist also ein Mittel, sich dereinst aus Büchern unterrichten zu können. Schreibenlernen ist das Mittel, wodurch wir unsere eigenen Gedanken dereinst der Vergessenheit entziehen und solche andern mitteilen können. Rechnenlernen ist das Mittel, wodurch wir uns dereinst vor Betrug im Handel verwahren, auch über alles, wozu Ausgaben gehören, vorher klügliche Mafsnahmen ergreifen können etc. etc.«

Der Utilitarismus war das herrschende Prinzip in der Unterrichtspraxis jener Zeit, Betreffs der religiösen Unterweisung wurde alles abgelehnt, dessen Nützlichkeit für die moralische Erziehung nicht aufser Frage stand. Rochow z. B. schrieb für seine Schulen ausdrücklich vor, dafs darin »nur die eigentlich praktischen Religionslehren, deren Einflufs auf Besserung und Tugend unbezweifelt gewifs sei,« zur Behandlung kommen möchten. Die Lehrer sollten sich befleifsigen, »den Einflufs der religiösen Pflichten auf die Glückseligkeit« klar und deutlich nachzuweisen, überhaupt die sinnlichen Beweggründe, »diejenigen nämlich, die vom Nutzen der Rechtschaffenheit und Tugend herzunehmen seien«, nicht anzugeben unterlassen. Ausschliefslich im Dienste der moralischen Erziehung stand auch die Geschichte. »Die Sittenlehre und die Klugheitsregeln«, schreibt Basedow, »gründen sich auf Erfahrung; unsere eigene ist aber zu eingeschränkt und kommt oft zu spät; wir bedürfen also der Nachricht von Fremden.« »Dafs z. E.«, heifst es in einem Briefe Rochows an Zedlitz, »ein sächsischer Bauer die Geschichte seiner Kurfürsten chronologisch weifs, ist blendend, aber, das wenigste zu sagen, nicht die nützlichste seiner Erkenntnisse. Denn vielleicht liefse eben dieser Bauer einen reformierten Bettler verhungern, weil er das ' mit und unter ' nicht so denkt als er«. Fremdsprachen sollten nur soweit zugelassen werden, als ihre Verwertung im Leben zweifellos war. Die Poesie diente, wie Religion und Geschichte, der Moral, was die Lesebücher jener Zeit, voran der »Kinderfreund« Rochows, bezeugen. Im realistischen Unterricht führte das Utilitätsstreben zu einem bedenklichen Encyklopädismus, einem dürren Notizenwissen. Kurzum, der Besitz des Unterrichtsstoffes wurde nicht als Selbstzweck aufgefafst, sondern galt lediglich als Mittel, den vorgesetzten Erziehungszweck: die Glückseligkeit des Individuums, zu erreichen.

Der Individualismus der Aufklärungszeit, welcher auf praktischem Gebiete als Eudämonismus und Utilitarismus auftrat, zeigte sich, wie wir gesehen haben, auf theoretischem Gebiete als Rationalismus. Rationalistisch war auch die Methodik der Aufklärungspädagogik.

Als Ziel des Unterrichts galt der Besitz deutlicher Begriffe. »Der Lichtstrahl«, sagt Rochow, »den die Übungen im Denken über die junge Seele verbreiten, verscheucht natürlich alle Dummheit, Trägheit und Furcht, die, wie schon weise Griechen sagten, nur eine Tochter der Unwissenheit ist. Auf sie läfst sich auch Religiosität, d. i. kindliche Liebe zu Gott, Neigung für Recht und Wahrheit, wie auf einen Felsen, gründen«. Im Vorworte seines »Katechismus der gesunden Vernunft« heifst es: »Ganz unzweifelhaft kann, ohne richtig zu denken, der Be-

wohner der Hütte so wenig den ihm vergönnten Teil menschlicher Glückseligkeit erlangen als der gröfste Fürst den seinen ... Ein gesammelter und den Kindern mittels fafslicher Erklärungen und Beispiele früh genug vertrauter Vorrat richtiger Begriffe kann nicht ohne Nutzen sein ... denn es ist der Natur menschlicher Seele gemäfs, dafs nur das recht Verstandene wirkt und bessert.« So war auch auf dem Gebiete der Erziehung der Intellektualismus herrschend, der, mit dem Individualismus innerlich zusammenhängend, neben diesem das 18. Jahrhundert charakterisiert. Vernünftiges Denken galt diesem als das Heilmittel für alle Schäden der Zeit, sowie als die Grundlage aller höheren geistigen Kultur, der Religion wie der Moral, des Rechts wie der Sitte. »Aus dem Irrtum, aus der Unwissenheit der natürlichen Ursachen«, schreibt Holbach, »sind die Fehler und Laster der Einzelnen ebenso wie alle pädagogischen Übel hervorgegangen. Durch den Irrtum sind die Menschen in Sklaverei verfallen; durch ihn haben sie sich andern Menschen unterworfen, die sie für Götter auf Erden hielten. Wenn man den Menschen zur Natur, das heifst zur Einsicht in sein wahres Wesen und in das Wesen der natürlichen Ursachen, zurückführt, so werden sich daher die Nebel von selbst zerstreuen, die ihn den Weg zur Tugend und zur wahren Glückseligkeit nicht finden liefsen.«

III.

Der Eudämonismus, welcher als den Endzweck alles menschlichen Strebens die individuelle Glückseligkeit auffafste, mufste notwendigerweise dazu führen, auch das sittliche Wollen und Handeln diesem Zwecke unterzuordnen, d. h. die Moral auf den Egoismus zu gründen. Dieser notwendigen Konsequenz der herrschenden Weltanschauung trat Kant mit siegreichen Waffen entgegen, indem er die gänzliche Unvereinbarkeit selbstischer Motive mit dem, was das allgemeine Bewufstsein als sittlich ansieht, nachwies. Durch ihn wurde der Eudämonismus in der Philosophie überwunden. Auch auf die Pädagogik ist der Königsberger Denker nicht ohne Einflufs geblieben. Eine nicht unbedeutende Anzahl von Erziehungsschriften, welche am Ende des 18. und am Anfange des 19. Jahrhunderts erschien, bezeugt diese Thatsache. Charakteristisch ist ihnen insgemein, dafs sie nicht mehr das Zweckprinzip der Aufklärungspädagogik, also die individuelle Glückseligkeit, in den Vordergrund stellen, an seine Stelle vielmehr die Sittlichkeit treten lassen. Die Erziehung hat, fordern sie, bei allen ihren Mafsnahmen der Herausbildung eines sittlichen Charakters zu dienen[1]).

[1]) Nach Schuderoff (1766—1843) dient die gesamte Erziehung dem erhabenen Zwecke der sittlichen Erziehung (Briefe üb. moralische

Einen Stofs von anderer Seite her empfing das Erziehungsprinzip des Eudämonismus durch Rousseau. Bildeten die Aufklärungspädagogen ihren Zögling unmittelbar fürs Leben, erzogen sie in ihm den »Kulturmenschen«, so stellt Rousseau in seinem »Émile« die Erziehung des »Naturmenschen« als pädagogisches Ideal auf. Nicht etwa »einen Wilden, den man in die Wildnis verweisen müfste«, will er in seinem Emil erziehen. Derselbe soll vielmehr, wie Rousseau ausdrücklich bemerkt, »unter Seinesgleichen und für die Gesellschaft« erzogen werden. Aber er soll »ein Wilder in der Gesellschaft« sein, d. h. ein Mensch, der sich »vom Strudel der Gesellschaft nicht hinreifsen lasse, weder durch Leidenschaften, noch durch die Meinung der Menschen, der mit eigenen Augen sehe und mit eigenem Herzen fühle, und den keine Autorität leite aufser der seiner eigenen Vernunft.« Um diesen »Naturmenschen« heranzubilden, müsse die Erziehung sich unabhängig erhalten gegenüber den Ansprüchen der naturwidrigen gesellschaftlichen Verhältnisse und lediglich bestrebt sein, der naturgemäfsen Entwickelung des Zöglings freie Bahn zu schaffen. Kein anderer Zwang dürfe seine Entwickelung beeinflussen als derjenige, der in seinen natürlichen Anlagen begründet sei. Allein deren naturgemäfse Entfaltung sei Aufgabe der Erziehung.

Bei den Aufklärungspädagogen bildet die Nützlichkeit, d. h. der fördernde Einflufs auf die Glückseligkeit des Individuums, den Mafsstab für die Auswahl der Bildungsmittel; bei Rousseau ist die Bedeutung derselben für die naturgemäfse Entwickelung der im Zöglinge angelegten Kräfte ausschlaggebend. Letzterer bezweckt Kraftbildung ohne Rücksicht auf die besonderen Ansprüche des Kulturlebens, an dem der Zögling später

Erz. 1792). Greiling (1765—1840) bezeichnet als höchsten Zweck der Erziehung die durch praktische Vernunft, ohne Dazwischenkunft des Gefühls der Lust und Unlust, bewirkte Sittlichkeit (Über den Endzweck der Erziehung 1793). Karl Günther (?) schreibt, die Erziehungskunst könne kein anderes Prinzip haben, als den Zögling zu gewöhnen, das oberste Prinzip aller Sittlichkeit zu befolgen. Darum solle der Unterricht dem Zöglinge Gelegenheit geben, solche Erkenntnisse einzusammeln, nach welchen er vernunftmäfsig handeln könne (Kurze Theorie der Unterrichtskunst nach den Grundsätzen der kritischen Philosophie. Anonym erschienen. 1796.). Nach Stephani (1761—1850) ist der Endzweck der Erziehung die Sittlichkeit und die daraus hervorgehende Glückseligkeit (Grundrifs der Staatserziehungswissenschaft. 1797.). Gruber (1774—1851) stellt als Ziel der Erziehung — entsprechend den von ihm unterschiedenen drei formalen Vermögen der Seele: Gefühl, Verstand, Willen — die Bildung für das Schöne, Wahre und Gute auf (Originalideen über die Kunst der Erz. 1804.). Auch Herbart, dessen »Allgemeine Pädagogik« 1806 erschien, wäre hier anzuführen. (Vergl.: Der Einflufs der Kantischen Psychologie auf die Pädagogik als Wissenschaft. Von Dr. Max Jahn. Leipzig 1885.).

teilnehmen soll; erstere sind bestrebt, ihn diesem Kulturleben von vornherein anzupassen.

Kant wie Rousseau setzen an Stelle des Glückseligkeitsprinzips der Aufklärungspädagogik dasjenige der Vollkommenheit. Letztere begründet ihr Erziehungsideal im subjektiven Empfinden des Zöglings; erstere verlegen es in seine objektive Entwickelung. Die Pädagogen Kant'scher Schule betrachten als Erziehungsziel die sittliche Vollkommenheit, den sittlichen Charakter, diejenigen Rousseau'scher Richtung die natürliche Vollkommenheit, die möglichst allseitige Ausbildung der im Kinde angelegten Kräfte. Beide Richtungen teilen aber mit der Aufklärungspädagogik die Grundanschauung, indem auch sie den Zögling ausschliefslich als Einzelwesen auffassen.

Auf gleichem Boden steht Pestalozzi. Auch nach ihm hat es die Erziehung lediglich mit der Bildung des Individuums zu thun. Eine soziale Aufgabe derselben, also die Eingliederung des Einzelnen in die Organismen der Gesellschaft, besitzt in seiner Pädagogik keine Stelle. »Die Menschenbildung und alle ihre Mittel«, schreibt er in seiner Flugschrift »An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters«, sind in ihrem Wesen ewig die Sache des Individuums und solcher Einrichtungen, die sich eng und nahe an dasselbe, an sein Herz und an seinen Geist, anschliefsen (P. deutet hier auf die Familie hin, deren Bedeutung als Erziehungsanstalt er somit darein setzt, dafs sie am ehesten in der Lage sei, der Individualität gerecht zu werden). Sie sind ewig nie Sache der Menschenhaufen« (also der höheren sozialen Gestaltungen). Das Ziel, welches er der Erziehung stellt, ist »die Menschlichkeit, d. i. die Erhebung unserer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unsers tierischen Daseins zu dem Umfang der Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch die harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag« (Lienh. u. Gertr. IV). Das »einzige, ewige Fundament« aller wahren Menschenbildung ist nach ihm »die Entfaltung der menschlichen Kräfte in dem ganzen Umfange ihrer Natur« (Rede an mein Haus 1818). Pestalozzi's Erziehungsideal ist also, wie dasjenige Rousseaus, die natürliche Vollkommenheit des Individuums. Er bestimmt dasselbe noch näher als »die harmonische Entwickelung der Kräfte und Anlagen«, durch welche der Mensch ein »von Gottes wegen heilig zusammengeflochtenes Ganze« werde. (Ansichten und Erfahrungen etc. 4. Brief.) In dieser »harmonischen Entwickelung« der menschlichen Kräfte erblickt er »das wesentliche Fundament unserer Veredelung.« Die »Harmonie« bestimmt er, wie namentlich aus späteren Aussprüchen hervorgeht, im wesentlichen als »die

Unterordnung der Ansprüche unserer geistigen und physischen Anlagen unter die höheren Ansprüche der von Glauben und Liebe ausgehenden Sittlichkeit und Religiosität« (Lienh. u. Gertr. IV).

Der letztere Gedanke tritt jedoch in der späteren Litteratur des Pestalozzianismus zurück. Vielmehr wird dort lediglich die Kraftbildung, die Entfaltung der im Individuum angelegten Kräfte durch Anregung der Selbstthätigkeit, als das Wesentliche der Erziehungsaufgabe betrachtet. Als erste Folgerung wird hieraus entwickelt, dafs die Elementarbildung »allgemeine Menschenbildung«, »nicht Volks-, nicht Standes-, nicht Nationalbildung«, und demgemäfs auch die Elementarschule keine Standesschule, sondern eine allgemeine Schule sein müsse. (Niederers Anmerkungen zur Lenzburger Rede). Pestalozzi selbst stand in dieser Hinsicht auf anderem Boden als seine besonders durch Niederer beeinflufsten Nachfolger. Sein Ideal war, um nur e i n charakteristisches Wort anzuführen, dafs der Zögling »nicht nur f ü r seine Verhältnisse, sondern auch d u r c h sie gebildet werde.« (Lenzburger Rede). Die zweite Folgerung war, dafs man dem Bildungsinhalte jeden selbständigen Wert absprach und ihn lediglich als Mittel zur Kraftbildung schätzte. Bezeichnend ist in dieser Hinsicht beispielsweise der wohl von Niederer redigierte »Bericht an die Eltern und das Publikum über den gegenwärtigen Zustand und die Einrichtungen der pestalozzischen Anstalt in Iferten im Jahre 1807«, in dem es heifst: »Wir trachten überall die Fächer der Kenntnisse, in denen wir Unterricht geben, m e h r a l s M i t t e l d e r G e i s t e s b i l d u n g, a l s w i e M i t t e l d e r A u s d e h n u n g d e r K e n n t n i s s e z u b e n u t z e n. Wenn die Ausdehnung der Kenntnisse in irgend einem Fache von Nutzen sein soll, so mufs vorher die Geisteskraft des Kindes auf den Punkt gebracht werden, der erforderlich ist, diese Kenntnis in ihrem Wesen und Umfange zu fassen und zu verdauen. Wir glauben überhaupt, d e r J u g e n d u n t e r r i c h t m ü s s e i n s e i n e m g a n z e n U m f a n g e m e h r k r a f t b i l d e n d a l s w i s s e n b e r e i c h e r n d s e i n.« K a r l R i t t e r, der sich damals bei Pestalozzi aufhielt, schreibt über dessen Methode: »Die früheren Erziehungsweisen suchten den Menschen in dieser Welt gleichsam nur zu orientieren, indem sie jeden Punkt der äufseren Welt, die Natur, die Wissenschaft, die Kenntnis des inneren Menschen a n i h n auf die einfachste, natürlichste Weise anzuknüpfen suchten. Pestalozzi will dem Menschen das Orientieren im Bestehenden s e l b s t ü b e r l a s s e n. Er weckt aber seine Kraft so, dafs jedes Individuum a l s e i n f r i s c h e s G l i e d s e i n e r G a t t u n g, ohne T r a d i t i o n d e r V o r w e l t aus der Schule in die Welt treten soll.« v. R e n n e c a m p, ein anderer Besucher Ifertens urteilt: »In der

ganzen Welt ist Beibringung der Kenntnisse Zweck, und wenn man den Verstand des Kindes zu entwickeln sucht, so geschieht das darum, weil man sich desselben als Mittel zum Zweck bedienen will. Pestalozzi aber hat Entwickelung des Verstandes zum Zwecke und Erlernung wird dazu in vielen Fällen Mittel«.[1])

In diesem Punkte besteht vollkommene Übereinstimmung zwischen den Pestalozzianern und dem ihnen sonst entgegenstehenden Humanismus. Niethammer, der schroffste Vertreter des letzteren, bezeichnet in seinem bekannten Buche »Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit« (Jena 1808) als den Zweck der Erziehung »die allgemeine Bildung des Menschen«, bei der es »weniger auf bestimmte Kenntnisse als auf Übung des Geistes ankomme.« Bildung des Geistes an und für sich sei Selbstzweck, nicht Zurüstung desselben zu bestimmten Geschäften.

Beide, Pestalozzianer wie Humanisten, treten mit ihrer Teleologie ausgesprochenermafsen dem Philanthropinismus, also der Aufklärungspädagogik, entgegen. Nach Niederer steht Pestalozzi im Gegensatze zu derjenigen Erziehung, welche »das Kind einem äufserlichen, beschränkten Ziele der Kultur, der Sittlichkeit, der bürgerlichen Brauchbarkeit etc. anpassen will,« indem er »von dem im Kinde rein und ursprünglich Gegebenen der Menschennatur ausgehe und es thätig anzuregen suche, um es in innere und äufsere Thätigkeit zu versetzen« (Pestalozzi's Erziehungsunternehmung etc. S. 84. 85.). Niethammer bekämpft in seinem Buche das Bestreben der philanthropinistischen Erziehung, den Zögling für seine künftige Bestimmung in der Welt zu bilden und ihn zu diesem Zwecke mit einer möglichst grofsen Masse brauchbarer Kenntnisse auszurüsten. Beide Richtungen aber, Pestalozzianismus und Humanismus, stehen dennoch mit der von ihnen bekämpften philanthropinistischen Pädagogik insofern auf demselben Boden, als sie von derselben Ansicht über Wesen und Bestimmung des Menschen ausgehen. Alle drei Richtungen sind einig darin, dafs es die Erziehung nur mit dem Menschen als Einzelwesen zu thun habe. Darum geht ihnen sämtlich auch die Fähigkeit dafür ab, den Bildungsinhalt als soziales Gut aufzufassen und ihm aus diesem Grunde einen selbständigen Wert beizumessen. Der Philanthropinismus schätzt ihn als nützlich für das Fortkommen des Einzelnen im Leben; die Pestalozzianer und Humanisten aber legen seinen Wert in seine Bedeutung als formales Bildungsmittel.

Konsequenterweise mufsten die letzten beiden Richtungen

[1]) Morf, Zur Biographie Pestalozzis. Bd. IV. S. 7 ff., 37, 56.

im Gegensatze zu jener ersteren den Kreis der Unterrichtsmittel möglichst beschränken. So betont auch Niethammer, dafs die Schule nur weniger Unterrichtsgegenstände bedürfe; in diesen aber müsse die höchste Stufe der Kenntnis und Fertigkeit erreicht werden. Bevorzugte der Humanismus hierbei die klassischen Stoffe des Altertums, so stand in der Schule Pestalozzis die Mathematik im Vordergrunde. Nach Blochmanns Zeugnisse verstand man in Iferten unter »Methode« fast nur die »Zahlen-, Gröfsen- und Sprachlehre«, und der als Reformator des preufsischen Schulwesens nach Königsberg berufene K. A. Zeller mufste bekennen, dafs er auf eine Behandlung der Realien nach der neuen Methode verzichten müsse, da es hierzu an Vorarbeiten vollständig mangele. Man liefs sich hierbei von dem in der alten Vermögenstheorie wurzelnden psychologischen Aberglauben leiten, dafs es möglich sei, durch den Unterricht eine blofs formale, d. h. nicht an einem bestimmten Inhalt haftende geistige Kraft zu erzeugen, eine Kraft, welche, losgelöst von dem Inhalte, an dem sie ursprünglich gewonnen wurde, zur Beherrschung jedes andern Inhalts zu verwenden sei. Auch Pestalozzianismus und Humanismus wollten in ihrer Weise fürs Leben bilden, der eine in der Meinung, dafs mathematische Bildung, der andere, dafs die Beschäftigung mit den klassischen Stoffen des Altertums imstande sei, geistige Kräfte zu erzeugen, die dem so Gebildeten die Fähigkeit verliehen, sich mit Leichtigkeit auch in allen anderen Verhältnissen des Lebens zurechtzufinden, Schon Trapp hatte über diesen Wahn gespottet. Durch grammatische Studien, hatte er geschrieben, werde sicherlich der grammatische Verstand entwickelt; derselbe werde aber wohl seinen Besitzer in allen nicht grammatischen Angelegenheiten nur gar zu oft im Stich lassen. Überwunden wurde jener Aberglaube in der Wissenschaft durch die Psychologie Herbarts; die Praxis des Schulwesens hat ihn jedoch viel länger bewahrt und leidet zumteil noch heute daran.

IV.

Der Weltanschauung des 18. Jahrhunderts galt der Einzelmensch als unbedingte Einheit. Die geschichtliche Auffassung der Dinge und Verhältnisse, wie sie der Gegenwart eigentümlich ist, erblickt in ihm lediglich das bedingte Glied einer Entwickelungsreihe. In seiner Auffassung als Vernunftwesen fand jenes Zeitalter einen vollkommen zureichenden Grund, die Entstehung von Kulturgütern, wie Sprache und Sitte, Staat und Religion, sich in befriedigender Weise zu erklären. Unsere Zeit hat erkannt, dafs der isolierte Mensch dieser Anschauung nie existiert hat, dafs jene Kulturgüter vielmehr nur hervorgehen konnten aus dem menschlichen Gemeinschaftsleben, dem Zu-

sammenwirken zahlreicher unter gleichen Lebensbedingungen existierender Individuen. Demgemäfs ist auch das ethische Ideal der Gegenwart nicht mehr zu umfassen durch die Formeln, welche die Ethik jenes Zeitalters aufstellte. Nicht in der Beglückung oder der Vervollkommnung des Einzelmenschen erschöpft sich die ethische Aufgabe unserer Zeit. Sie erstrebt vielmehr ein Höheres: die Erfassung der menschlichen Verbände als sittliche Organismen, und dem Einzelnen gegenüber: dessen Eingliederung in jene Verbände, damit er mit Bewufstsein teilnehme an der Kulturarbeit, welche jenen als Aufgabe gestellt ist.

Diese Wandelung vollzog sich vermöge der Macht politischer Verhältnisse. Der Druck, mit dem am Anfange unsers Jahrhunderts Napoleons Zwingherrschaft auf den Völkern Europas lastete, erweckte in ihnen das seit langem verschwundene Gemeingefühl. Das Wort »Vaterland« war vor jener Zeit für die grofse Masse ein Fremdwort, und selbst die führenden Geister sahen sich aufser stande, es in seiner Fülle zu erfassen. Es sei ein armseliges, kleinliches Ideal, heifst es in einem Briefe Schillers, für eine Nation zu schreiben; einem philosophischen Geiste sei diese Grenze durchaus nicht erträglich. Die Keckheit, mit welcher der fränkische Eroberer seine Hand an alte, liebgewordene Verhältnisse legte, die Gewaltsamkeit, mit der er die Eigenart der unterworfenen Nationen zu beseitigen bestrebt war, sein schonungsloses Vorgehen war es, welches den von ihm getretenen Völkern ihr Selbstbewufstsein wiedergab. Das nivellierende Bestreben des gewaltthätigen Korsen hatte den negativen Erfolg, dafs überall in den eroberten Ländern das Nationalgefühl sich belebte.

Der erste hervorragende Denker, welcher die neue Aufgabe der Zeit erkannte, war Johann Gottlieb Fichte. Schon in seinen 1804 und 1805 gehaltenen Reden über »die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters« hatte er die Periode der Verstandesaufklärung einer scharfen Kritik unterzogen. Er hatte seiner Zeit, die nur dem Einzelnen als solchem Bedeutung beimesse, schuld gegeben, dafs sie Eigennutz und Selbstsucht fördere. Ihr gegenüber setzt er seine Hoffnung in eine Erneuerung des religiösen Lebens, in die Erhebung zu dem Bewufstsein der Einheit des Menschen mit dem göttlichen Weltgrunde. Dieses Bewufstsein werde, so erwartet er, der in Selbstsucht versunkenen Zeit das verlorene Gefühl der Einheit des Einzelnen mit der Gesamtheit wiedergeben und die Überzeugung kräftigen, dafs es edel und grofs sei, für das Ganze zu arbeiten und zu entbehren, zu dulden und sich zu opfern.

In volleren Tönen erklingt dasselbe Thema wieder in den »Reden an die deutsche Nation«. Hatte er in jenen Vor-

lesungen seine Zeit geschildert als eine solche, welche den blofsen sinnlichen Eigennutz zum Antriebe aller ihrer Regungen habe, so beginnt er diese Reden mit der Klage, dafs nun sogar die Selbstsucht ihr Selbst und ihre Selbständigkeit verloren habe, indem ihr durch äufserliche Gewalt ein fremder Zweck aufgedrungen sei. Fortan habe das deutsche Volk nicht mehr das Vermögen, einzugreifen in den Zeitflufs; es habe gar keine eigne Zeit mehr, sondern zähle seine Jahre nach den Schicksalen fremder Völker und Reiche. Erheben könne es sich aus diesem Zustande der völligen Vernichtung des eignen Selbst lediglich unter der Bedingung, dafs ihm eine neue Welt aufginge, mit deren Erschaffung es einen neuen Abschnitt in der Zeit begönne. Das Rettungsmittel bestehe in der Bildung zu einem durchaus neuen Selbst, in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben erloschen und Zugabe eines fremden Lebens geworden sei, zu einem ganz neuen Leben, mit einem Worte in einer gänzlichen Veränderung des bisherigen Erziehungswesens.

Das Charakteristische der neuen Erziehung könne aber natürlich nur darin bestehen, dafs sie Nationalerziehung sei, d. h. Erziehung zur Nation, zum nationalen Sein, anstatt, wie bisher, zum individuellen Sein. Nur als einem durch ein lebendiges Nationalbewufstsein fest verbundenen Ganzen war ja dem deutschen Volke möglich, sich dem Drucke der Fremdherrschaft zu entwinden. Eine Erziehung zum nationalen Sein könne aber, so folgert Fichte, nicht der Familie überlassen bleiben. Dort würde es unmöglich sein, den Zögling vor der Irrlehre zu bewahren, dafs er lerne um seiner Erhaltung und um seines Wohlseins willen. Die neue Erziehung müsse vielmehr eine öffentliche im vollen Sinne des Wortes, d. h. Staatserziehung sein. Abgesondert von der schon erwachsenen Generation, müfsten die Heranwachsenden ein für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden, um hier im Banne einer in der Natur der Dinge gegründeten Verfassung sich in die Ordnung des sozialen Lebens einzufügen und die Erkenntnis zu gewinnen, dafs der Einzelne die Pflicht habe, sein Bestehen dem Bestehen des Ganzen unterzuordnen und seine Kraft in den Dienst des Ganzen zu stellen.

Bei Fichte tritt also zum ersten Male in unserm Jahrhundert der Gedanke der Sozialerziehung auf. Das Ziel der Erziehung wird nicht, wie bei den Pädagogen des vorangehenden Zeitalters, in der Entwickelung des Einzelnen aufgesucht, sondern in das gesellschaftliche Ganze gesetzt, dem der Einzelne als Glied angehört. Als die neue Aufgabe der Erziehung erscheint die Erzeugung einer Interessengemeinschaft in der heranwachsenden Generation. Diese setzt aber die Ausbildung

eines gemeinsamen Gedankenkreises, die Vermittelung einer als Gemeingut angesehenen Erkenntnis voraus. Hierauf den Nachdruck gelegt zu haben, ist das Verdienst jenes Pädagogenkreises, den man nach Harnischs Vorgange als die preufsischen Pestalozzianer bezeichnet.

Nach der unglücklichen Schlacht von Jena hatte König Friedrich Wilhelm von Preufsen erklärt: »Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äufserer Macht und äufserem Glanze gesunken; aber wir wollen und müssen sorgen, dafs wir an innerer Macht und an innerem Glanze gewinnen. Und deshalb ist es mein ernster Wille, dafs dem Volksunterrichte die gröfste Aufmerksamkeit gewidmet werde«. Die That war dem Worte gefolgt. Der bedeutungsvollste Schritt, den man zur Hebung des preufsischen Volksschulwesens unternahm, war die Entsendung einer Anzahl junger Männer nach der Schweiz, damit diese dort unter Anleitung des Meisters selbst in die Pädagogik des Pestalozzianismus eingeführt würden. Ein reges Leben entwickelte sich nach ihrer Rückkehr in der Schulwelt Preufsens. Als ein Lebensgeist verbreitete sich, wie Harnisch sagt, der Geist des neuen Volksschulwesens über den ganzen Staat. Preufsen wurde, schreibt derselbe, ein Wallfahrtsort für die Pädagogen, welche im grofsen etwas suchten, weil kein Staat so tief und so ernst in Pestalozzis Ideen einging.

Unter dem Einflusse der grofsen Zeit, welche das preufsische Volk damals durchlebte, nahm der aus der Schweiz eingeführte Pestalozzianismus jene eigentümliche Färbung an, welche Harnisch geradezu als den »preufsischen Pestalozzianismus« bezeichnet. Pestalozzi kam es auf allgemeine Menschenbildung durch Entfaltung der im Individuum angelegten Kräfte an. Dieses Ziel allein bestimmte die Auswahl der Bildungsmittel. Das neue preufsische Volksschulwesen aber war nach einem treffenden Ausspruche Harnischs »politischer Natur«. Nicht um Kraftbildung an sich handelte es sich, sondern um die Lenkung dieser Kraft nach einer ganz bestimmten Richtung hin. Ein neues Geschlecht sollte herangebildet werden, das Teilnahme empfände für das grofse Ganze, dem es angehörte, für das Vaterland. Darum stand in der preufsisch-pestalozzischen Schule der Bildungsinhalt im Vordergrunde. Deutsche Sprache und heimatliche Weltkunde wurden Hauptfächer des Unterrichts. Das Christentum in konfessioneller Form trat an die Stelle der allgemeinen Religionslehre des Rationalismus. Turnen und Gesang wurden gepflegt als Bildungsmittel, welche in hohem Grade geeignet erschienen, das Gemeingefühl zu beleben.

Der hervorragendste Repräsentant dieser Richtung ist Wilhelm Harnisch. Bekannt ist seine vielseitige Wirksam-

keit auf dem Gebiete der Methodik. Dafs er aber auch im klaren war über das Ziel der Richtung, welcher er sich anschlofs, ergiebt sich aus seinem Hauptwerke, dem »Handbuche für das deutsche Volksschulwesen«. Darin bezeichnet er ganz im Sinne des Pestalozzianismus als das Ziel der rechten Erziehung die gleichmäfsige Ausbildung aller menschlichen Kräfte (2. Aufl. 1829, S. 31). Die Bildung des Einzelwesens aber, schreibt er, ist abhängig von dessen räumlicher und zeitlicher Stellung. (S. 11.) Darum irren diejenigen, welche den Zögling vom bürgerlichen Leben absondern, oder die, welche alles Wissen erzeugen wollen, und ihr Irrtum ist ebenso schädlich als der Irrtum derer, welche die Jugend mit dem Wissen der Vorwelt so abschwächen, dafs sie gar nicht zu einem lebendigen, kernhaften und besonnenen Wissen der Gegenwart gelangt und alle Kraft für das Handeln verliert (S. 12). Unsere öffentlichen Schulen sind keineswegs allein dazu da, dafs manche Unterrichtsgegenstände darin getrieben werden, sondern auch dazu, dafs der Sinn für das allgemeine Wohl in einem jugendlichen Zusammenleben sich ausbilde (S. 22). Die Erziehung soll den Zögling gleichmäfsig für die drei Hauptlebenskreise, für das Haus, den Staat und die Kirche, ausbilden (S. 32). Jeder Lehrgegenstand mufs notwendig Beziehungen auf die Lernkräfte des Schülers haben, aber kann nie seinen Inhalt aus den Lernkräften selbst entlehnen, sondern nur aus den Beziehungen des Menschen zu seinen Umgebungen (S. 63). Beim Unterrichte ist darauf zu achten, dafs der Schüler einem gewissen Volke, einem gewissen Staate und einem gewissen Lande angehört und in diesen Kreisen wahrscheinlich wirken wird. Der Unterricht beziehe sich daher auf dieses Landes Eigentümlichkeit, dieses Volkes Wesen, dieses Staates Einrichtungen. Mache deinem Zöglinge seine Heimat zum Mafsstabe der Erde, seinen Staat zur Grundlage bei Beurteilung von Menschenvereinen und sein Volk zum Vorbilde für fremde Volkstümlichkeiten. Vergifs aber auch nie, dafs dein Zögling Mensch ist. Bei der Beachtung des Vaterlandes haben wir uns darum wohl vor chinesisch-japanischer Verengung und vor Vergötterung des Vaterlandes mit Verachtung der Menschheit und der christlichen Bruderliebe zu hüten (S. 46). Der reife Schüler wird seine Reife dadurch zu beweisen haben, dafs er im rechten Verhältnis zu den drei Lebenskreisen steht: zu dem häuslichen Vereine, zu dem bürgerlichen Vereine und zu dem kirchlichen Vereine. Er mufs, indem er an Kenntnissen und Fertigkeiten gezeitigt ist, zugleich zugenommen haben an Würde im Hausstande, an Gehorsam in bürgerlichen Verhältnissen, an Liebe in der kirchlichen Gemeinschaft und an Treue gegen alle drei Vereine (S. 53).

Charakteristisch für die Pädagogik Harnischs ist besonders dreierlei: nächst seiner im Vorangehenden enthaltenen Bestimmung der Aufgabe des Unterrichts seine Ansicht über den Zweck der Schule und seine Auffassung des Verhältnisses von Unterricht und Erziehung.

Als Zweck der Schule bezeichnet er ein Doppeltes: die Herausbildung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten und die Erziehung zum gemeinschaftlichen Leben. Zur Erreichung des ersten Zweckes seien die Schulen nützlich, zur Erreichung des zweiten notwendig, weil dieser letztere füglich nicht anders erreicht werden könne. Darum müsse sich die Schule auch nicht blofs als Lehranstalt, sondern als eine mütterliche Pflegeanstalt (*alma mater*) darstellen, um die Schüler dadurch zu wechselseitiger Liebe zu veranlassen. Sie müsse namentlich zu gewissen Festzeiten den Zöglingen als ein grofses Vaterhaus entgegentreten, dabei aber auch in ihrer strengen Regelmäfsigkeit und Gesetzlichkeit den Gemeindekreis vergegenwärtigen. Endlich sei es notwendig, dafs keiner Schule das kirchliche Leben fehle; sie müsse es innig in sich aufgenommen haben und äufserlich durch gewisse im kirchlichen Geiste gehaltene Schulfeierlichkeiten darstellen (S. 120).

Die Volksschule gilt Harnisch als Erziehungsanstalt, insofern sie dem Kinde zuerst einen gröfseren Lebenskreis eröffnet (S. 219). Wohl müsse auch der Unterricht in seiner vielseitigen Einwirkung auf den Schüler als ein Erziehungsmittel anerkannt werden; aber es sei »Schwindelei«, von ihm einen allzu grofsen und segensreichen Einflufs auf die Gesamtbildung zu erwarten (S. 224). Die Schule als Verein von Bildungsbedürftigen unter Leitung eines Bildners wirke viel stärker auf die eigentliche Erziehung ein als der Unterricht, indem sie dem Schüler eine Art von Erziehung gewähre, welche auf keinem anderen Wege zu gewinnen sei: sie nötige ihn, sich als Glied so in das Ganze einzufügen, dafs es keines der Mitglieder beenge, dem Haupte diene und die Zwecke der Schule fördere (S. 226).

(Schlufs folgt.)

Das französische Volksschullehrer-Seminar.

Von E. **Bugge** in Gravenstein.

Der genaue, amtliche Titel des französischen Volksschullehrer-Seminars der Gegenwart „*l'école normale primaire*“ klingt zunächst fremdartig zusammengesetzt für ein deutsches Lehrerohr, und doch ist die landläufige Bezeichnung als »elementare Musterschule,« im Gegensatz zu der *école normale supérieure* für die angehenden Lehrer des französischen Staatsgymnasiums und Collèges, durchaus passend gewählt und entspricht vom französischen Standpunkte aus den thatsächlichen Verhältnissen in allen Punkten.

Unsere westlichen Nachbarn haben seit dem grofsen, so unglücklich geführten Invasionskriege besonders auf dem wichtigen Gebiete der öffentlichen Erziehung und des Unterrichts in weiser Selbsterkenntnis ihrer vielfachen Schwächen und Lücken einundzwanzig Jahre lang recht emsig und verständig gearbeitet, manchen unberechtigten Schlendrian des dritten und ersten napoleonischen Schulregiments, das in seiner einseitig erstarrten soldatischen, beziehungsweise ultramontanen Organisations- und Didaktiktendenz zum grofsen Teil die Mitschuld an den Mifserfolgen in dem letzten Riesenkampf trug, abgestellt und unter grundsätzlicher Beibehaltung des für den leichtbeweglichen und aufbrausenden Nationalitätscharakter durchaus passenden Schematismus und einer äufserlich straffen Centralisation doch in innerer Einrichtung und Lehrweise manches bisher Fehlende ergänzt und selbst den wohlbewährten Gebräuchen des verhafsten Gegners entlehnt.

Auch das Volksschullehrerseminar, wie es gegenwärtig infolge der zahlreichen Kammerbeschlüsse und der aus ihnen sich ergebenden Schulgesetze, Dekrete und Ministerialverfügungen der letzten beiden Dezennien fertig vor uns steht, zeigt diese auffallende Erscheinung.

Charakter und Bestimmung der *école normale primaire* ist zunächst klar und deutlich im Dekret der Deputiertenkammer vom 18. Janur 1887, Artikel 56 bis 61 fixiert. Dieselbe ist danach eine öffentliche Lehranstalt, welche den dritten grofsen Zweig des französischen Unterrichtswesens der Gegenwart — den

Volksschulunterricht: *l'enseignement primaire* oder die *écoles communales*, umfafst[1]) und den Zweck hat den fortlaufenden Bedarf an französischen Volksschullehrern von Staatswegen methodisch heranzubilden.

Was die Art der Ressortierung des Volksschullehrerseminars Frankreichs betrifft, so ist dasselbe nicht etwa — und das ist sehr bezeichnend für die grofse Wichtigkeit, welche man seit Jahrzehnten der intensiven Pflege einer zeitgemäfsen, methodischen Volksbildung an leitender Stelle jenseit der Vogesen beimifst, — von einer nicht fachmäfsig vorgebildeten Aufsichtsbehörde abhängig, sondern direkt, wie auch die französische höhere Mädchenschule, einem der 17 französischen Academierektoren zu genauer oberbehördlicher Verwaltung und rein fachmännischer Inspektion unterstellt, welche die Rektoren durch ihre *inspecteurs d'académie*, d. h. fachmännisch vorgebildete und staatlich geprüfte Schulräte, in streng geregelter, unparteiischer Weise vollziehen lassen.

Sonst weist die äufsere Organisation des Ganzen neben gar manchem, das sich auf den ersten Blick als Abklatsch unserer bewährten vaterländischen Einrichtungsweise erweist, doch auch vieles erwähnenswerte Eigenartige und zum grofsen Teil Lobenswerte auf, was vielfach wenig bekannt bei uns sein dürfte.

Selbstverständlich bildet das seit Napoleon I., der ein offenes Auge für die sittlichen Gefahren des an sich zügellosen Charakters seiner grofsen Nation hatte, in allen französischen Unterrichts- und Erziehungsanstalten staatlicher Natur obligatorisch durchgeführte Internat, und zwar das unentgeltliche, die Grundlage des ganzen Instituts für Volksschullehrerbildung.

Jedoch können die elementaren Normalschulen Frankreichs ausnahmsweise, auf Vorschlag des Akademierektors und mit Genehmigung des Unterrichtsministeriums, eine bestimmte Anzahl von sogenannten Halbpensionären aufnehmen, die nur einen Teil des Schultages — von 8 Uhr morgens bis 8 Uhr abends — im Seminar zubringen, um während dieses Zeitraums an sämtlichen unterrichtlichen, resp. erziehlichen Übungen, sowie zwei gemeinsamen Mahlzeiten — dem Mittagessen und dem Vesper — teilzunehmen, wogegen sie der Vorteile ärztlicher Behandlung, Besorgung der Wäsche und Unterhaltung der seminaristischen Uniform von Anstalts wegen verlustig gehen.

Auch ganze Externe dürfen in festbestimmter Anzahl unter den eben erwähnten Vorschlags- und Genehmigungs-

[1]) Die andern beiden grofsen Zweige des öffentlichen Unterrichts Frankreichs sind: der *enseignement secondaire*, welcher die *lycées* (Staatsgymnasien) und *collèges communaux* (städtische Gymnasien) umfafst, und der *enseignement supérieur*, der die Universitäten und Fakultäten in sich schliefst.

bedingungen in der Eigenschaft als ebenfalls unentgeltlich unterrichtete Zöglinge Aufnahme im Seminar finden.

Um sodann von den reglementsmäfsigen Zulassungsbedingungen des französischen Seminars zu reden, so findet am Schlusse jedes Schuljahres in sämtlichen Departements von Frankreich und Algier eine sogenannte Konkurrenzprüfung behufs Aufnahme in die elementaren Normalschulen statt. Für den Fall eines unzureichenden numerischen Ergebnisses dieser Prüfung kann eine zweite derselben Art von der obersten Unterrichtsbehörde auf Vorschlag des betreffenden Akademierektors vor dem Beginn des neuen Schuljahres anberaumt werden. Der Minister setzt sodann, ebenfalls auf Vorschlag des Akademierektors und des Departementsrats[1]) die Anzahl der für das erste Jahr in jeder Normalschule aufzunehmenden Seminaristen fest.

Dabei sind im Einzelnen folgende Bedingungen von den Kandidaten zu erfüllen:

1. Jeder Neuaufzunehmende mufs mindestens am 1. Oktober des Jahres, in welchem er sich zur Aufnahme meldet, sein sechzehntes Lebensjahres vollendet haben, oder aber höchstens 18 Jahre alt sein. Nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Akademierektors können ältere Kandidaten zur Konkurrenzprüfung zugelassen werden.

2. Die Einschreibung der Kandidaten findet innerhalb des 1. März und 30. April jedes Jahres, und zwar in ein zu diesem Zweck in dem Büreau des betreffenden Schulrates ausliegendes Journal statt. Hierbei müssen folgende Schriftstücke beigebracht werden:

a) Die formelle Bitte um Aufnahme in das Seminar mit ausdrücklicher Bezeichnung der Schule resp. der Schulen, welche der Petent seit seinem zwölften Lebensjahre besucht hat.
b) Sein Geburtsschein.
c) Sein Entlassungszeugnis von der Volksschule.
d) Seine schriftliche Verpflichtung, 10 Jahre im öffentlichen Schuldienst als Lehrer unterrichten zu wollen.
e) Eine schriftliche Erklärung des Vaters oder Vormunds des Kandidaten, die unter d) erwähnte Verpflichtung einzugehen, sowie die Studienkosten seines Sohnes oder Mündels in dem Falle wiederzuerstatten, dafs letzterer freiwillig die Anstalt verlassen oder aus

[1]) In jedem französischen Departement besteht ein *conseil de l'enseignement primaire*, der sich aus dem Präfekten als Präsident, dem Akademieinspektor als Vicepräsident, 4 Generalräten, dem Seminardirektor und der Seminarvorsteherin des Departements, 2 Lehrern und Lehrerinnen und zwei vom Minister designierten Schulräten zusammensetzt.

disziplinarischen Gründen von derselben ausgeschlossen werden sollte, auch wofern der Kandidat vor der Verwirklichung der von ihm eingegangenen Verbindlichkeit sich von seinen Amtsverrichtungen lossagen sollte.

f) Die Kandidaten müssen sich vor Ablegung des Aufnahmeexamens einer ärztlichen Untersuchung unterwerfen, welche ihre vollständig normale Körperkonstitution und Tauglichkeit für den erwählten Beruf ergiebt.

Die Konkurrenzprüfung geht nun in folgender Weise vor sich. Kein Bewerber darf sich öfter als zweimal zur Prüfung stellen. Vier Wochen vor dem Prüfungstermin giebt der Akademieinspektor[1]) dem betreffenden Rektor die Ergebnisse einer von ihm über das Vorleben und die moralische Führung der sich Meldenden angestellten genauen Untersuchung kund, und auf Grund aller einschlägigen Dokumente wird sodann vom Rektor die Liste der zur Prüfung zugelassenen Kandidaten endgültig aufgestellt.

Die vom Rektor der Akademie ernannte Prüfungskommission, in welcher stets der Akademieinspektor den Vorsitz führt, besteht aus dem jedesmaligen Direktor, den Seminarober- und ordentlichen Lehrern des betreffenden Volksschullehrerseminars und einem Volksschulinspektor.

Die Prüfung selbst zerfällt in zwei verschiedene Abteilungen oder Prüfungsgebiete, von denen das erste die Liste der Zulässigkeit, das zweite die der definitiven Zulassung ergiebt.

Der erste Teil der Prüfung umfafst:

1) ein orthographisches Diktat von ungefähr 20 Linien, dessen Text zunächst einmal deutlich vorgelesen, sodann absatzweise langsam diktiert und endlich wiederholt wird, ohne dafs jedoch die Interpunktion mit diktiert wird. Den Prüflingen werden 10 Minuten Zeit zum Durchlesen der Arbeit gelassen.

2) eine Schönschreibaufgabe, welche eine Linie in grofser lateinischer Kalligraphie, eine Linie in grofser runder, d. h. senkrecht stehender Schrift mit ebenso breiten als hohen Lettern, und in Kurrentschrift, sowie zwei Linien in starker, zwei in mittelstarker und vier in feiner Schreibschrift enthält. Für diese Aufgabe sind dreiviertel Stunden bewilligt.

3) einen französischen Aufsatz, welcher eine kurze Erzählung oder einen Brief einfacher Art enthält, und in-

[1]) Die Akademieinspektoren haben die spezielle Inspektion der Volksschullehrerseminare, werden vom Minister ernannt und stehen direkt unter dem Akademierektor, dem sie vierteljährliche Inspektionsberichte einreichen.

haltlich entweder die Auseinandersetzung einer moralischen oder erziehlichen Vorschrift, oder eines Sprichworts, einer Lebensregel oder aber einer Frage aus dem Moral- und bürgerlichen Unterricht als Aufgabe stellt.

4) eine Rechenarbeit, welche die Lösung einer oder zweier Aufgaben und die begründete Erklärung einer Regel zum Gegenstand hat. Sowohl für die Anfertigung des französischen Aufsatzes, wie der Rechenarbeit sind zwei Stunden bewilligt.

5) eine Zeichenaufgabe, bestehend in einem einfachen Handentwurf nach der Natur, wozu 1½ Stunden Frist gegeben wird.

Sämtliche schriftlichen Arbeiten werden an ein- und demselben Tage in einem von dem Akademieinspektor festgesetzten Seminar angefertigt, und zwar die drei erstgenannten des Vor-, die übrigen des Nachmittags.

Die Texte resp. Stoffe zu den Diktaten, Aufsätzen und Aufgaben werden von der Prüfungskommission unter Vorsitz des Akademieinspektors festgestellt.

Nachdem die Kandidatenliste für die Zulässigkeit zum zweiten Teile der Konkurrenzprüfung auf Grund der gelieferten Arbeiten entworfen, treten die alphabetisch geordneten Prüflinge in die letztere ein. Diese darf die Zeitdauer von sechs Tagen nicht überschreiten, während welcher Zeit die Kandidaten im Seminar wohnen und beköstigt werden. Doch tragen die betreffenden Eltern der Prüflinge die Kosten dieser sechstägigen Unterhaltung, welche im Einzelnen jährlich vom Akademierektor festgesetzt werden und von den Geprüften beim Eintritt in das Seminar an den Rendanten entrichtet werden.

Der zweite Hauptteil der Konkurrenzprüfung ist vorherrschend mündlicher Natur und besteht:

1) in Examinationsfragen über die französische Sprache, Rechnen (incl. Maſse und Gewichte), französische Geschichte, französische und allgemeine Geographie, Naturgeschichte und Physik, so zwar, daſs jede der ebengenannten Einzelprüfungen mindestens eine halbe Stunde dauert.

2) in kurzen summarischen Übersichten der Hauptpunkte zweier Unterrichtslektionen, nämlich einer über einen litterarischen Stoff, der anderen über ein wissenschaftliches Thema, welche von Oberlehrern des Seminars abgehalten werden. Die verlangten Resümés werden im unmittelbaren Anschluſs an die stattgehabte Unterrichtslektion in je einer halben Stunde entworfen.

3) in einem Examen über Gesang und Musik, speziell in Fragen über das Pensum der Oberstufe der Volksschule: Notenlesen eines leichten Stückes und ein sehr einfaches

Diktat. Aufserdem wird von dem Kandidaten der Vortrag eines Liedes in Worten und die Kenntnis des Geigenspiels verlangt.

4) in einer Turnprüfung, welche sich über das Pensum der Oberstufe der Volksschule verbreitet und auch militärisches Exerzieren mit einschliefst.

Sowohl die Gegenstände des ersten wie des zweiten Teils der Konkurrenzprüfung werden mit Prädikatsnoten von 0 bis 20 beurteilt.

Ist der zweite Prüfungsteil beendet, so schreitet die Kommission zur genauen Einteilung der Geprüften nach den ermittelten Leistungsergebnissen, wie die letzteren nach dem Gesamtresultat des Examens vorliegen.

Diese genauere Schlufsliste zerfällt in zwei Abteilungen. In der ersten werden die Namen derjenigen Kandidaten aufgeführt, welche zunächst bis zur Deckung des reglementsmäfsigen Bedürfnisses des Seminars des Departements eingeschrieben waren und die Prüfung bestanden haben, während in der zweiten alle übrigen ebenfalls mit Erfolg Geprüften figurieren, die nicht bei der Verteilung der vakanten Internatsstellen Berücksichtigung finden konnten. Letztere geben in einer besonderen Petition, welche als Beilage zu ihren Akten dem Unterrichtsministerium eingesandt wird, ihre Wünsche hinsichtlich Erlangung einer Internatsstelle in einem anderen Departement schriftlich zu erkennen. Die Ergebnisse der Konkurrenzprüfung werden vor der Abreise der Kandidaten vom Vorsitzenden der Prüfungskommission verkündigt.

Die Dauer des gesamten französischen Seminarunterrichts umfafst, wie bei uns in Preussen, drei unmittelbar auf einander folgende Jahreskurse, an deren Schlufs je eine Prüfung abgelegt wird. Sie findet stets im Monat August statt. Sämtliche Zöglinge legen aufserdem am Schlusse des Trienniums ihre Gesamtprüfung oder das *examen du brevet supérieur*, unserer ersten Lehrerprüfung entsprechend, ab.

(Schlufs folgt.)

Otto Willmanns Didaktik.[1)]

Von **M. Fack** in Eisenach.

Vor uns liegt ein Werk, wie es nicht in jedem Jahre erscheint. Sein Verfasser — der Name Willmann hat in der pädagogischen Welt gar guten Klang — ist ordentlicher Professor der Philosophie und Pädagogik und Direktor des pädagogischen Seminars an der Universität in Prag.

Als eine »Didaktik« kündigt sich das Werk an. Was man jetzt durch dies Wort zu symbolisieren pflegt, weifs der kundsame Leser wohl. Darum sei nur erinnernd darauf hingezeigt, dafs nach dem heutigen Sprachgebrauch Didaktik einen Teil der Pädagogik, d. i. einen Teil, der im Verein mit anderen ein Ganzes bildet, bezeichnet.[2)] Früher, im XVII. Jahrhundert, dagegen verwandte man dieses Wort zur Bezeichnung eines »eigenen Untersuchungskreises«.[3)] Und darauf nahm Willmann Rücksicht, als er sein Werk betitelte. »Was die alten Didaktiker suchten, war eine Disziplin, welche Lehren und Lernen im kleinen wie im grofsen, im einzelnen und im ganzen, als Leistung des Individuums und als kollektive Thätigkeit untersuchen und regeln sollte, eine Wissenschaft, in welcher die Unterrichtslehre und die Lehre vom Bildungswesen ungetrennt vereinigt wären.«[4)] Ihre Nachfolger haben diese Vereinigung aufgegeben. Ja, Herbart ging noch einen Schritt weiter, indem er die Untersuchungen der Didaktik einschränkte auf den »erziehenden« Unterricht, d. i. auf den Unterricht, der lediglich die Charakterbildung sich zum Ziele setzt.[5)] Mit Zwecken und Motiven, welche über das Individuum hinausliegen, hat ihm die Pädagogik, folglich auch ihr didaktischer Teil, nichts zu thun. »Was des Erwerbes und des Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage: ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde« —[6)] und solches Lernen

---

1) O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. Bd. I, 1882, XV u. 421 S. Bd. II, 1889, XVIII u. 544 S.

2) Vgl. H. Kern, Grundr. d. Päd. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883, § 7 u. Stoy, Encykl., Method. u. Litteratur d. Päd. Leipzig, Engelmann, 1878, § 24 u. 30 ff.

3) Vgl. Comenius, *Didactica magna seu omnes omnia docendi artificium.*

4) I, Vorrede.

5) Vgl, Bartholomäi, J. Fr. Herbarts päd. Schr. Langensalza, I[3], 1883, S. 176; Stoy a. a. O. S. 39, § 24 u. Kern a. a. O. S. 17 f.

6) Herbart-Bartholomäi a. a. O. S. 176.

ist nicht pädagogisch. Selbstverständlich kann dann auch das Bildungswesen nicht zu den Materien der Didaktik gehören.[1]) War diese Einschränkung gegründet? Willmann verneint diese Frage, indem er geltend macht:[2]) »Bei unbefangener Prüfung kann die Unhaltbarkeit dieser Bestimmungen nicht verborgen bleiben; sie ziehen den Kreis der Didaktik zu eng, indem sie den Unterricht nur von einer Seite auffassen (nämlich nur als Erziehungs-, nicht auch als Bildungsmittel — erster Grund) und für die Bildungsarbeit als Ganzes (das Bildungswesen) keinen Platz haben (zweiter Grund).«

Fassen wir zunächst den ersten Grund ins Auge. Warum eifert Willmann gegen jene einseitige Auffassung? Ist's etwa nur ein Wortstreit, den er hier entfacht? Nein, gewifs nicht! Man bedenke doch nur: »Sobald die Erziehung aus der Familie heraustritt, dringen die speziellen (weltlichen und sittlich-gesellschaftlichen) Zwecke unvermittelt auf sie ein, schliefsen sich fremdartige Rücksichten an sie an; — und auch die Schulen, welche nicht Berufsschulen sind, müssen demnach immer wenigstens Lehr- und Erziehungsanstalten zugleich sein. Sie haben darum gleich den Berufsschulen einen gewissen Komplex von Kenntnissen, Fertigkeiten und Geschicklichkeiten, die nach den ververschiedensten Seiten in das Ganze der Gesellschaft eingreifen sollen, und die den einzelnen für bestimmte Zwecke des praktischen Lebens unentbehrlich sind, zu künftigem Gebrauche mitzuteilen *ohne ausdrückliche* Rücksichtnahme auf den (End-) Zweck der Erziehung — — —. Daher wird sich das auf spezielle Lebenszwecke berechnete Lehren der Schulen, welche zugleich Erziehungsschulen sind, niemals vollständig auflösen lassen in den allgemeinen Zweck der Erziehung. Dafs es wirklich so ist, wie wir hier annahmen, dafs also zum Teil der nichtpädagogische Unterricht Eingang findet in die Schulen, welche keine Berufsschulen sind, dafs an ihren Unterricht sich Rücksichten anschliefsen, die aus pädagogischen Prinzipien sich nicht ableiten lassen, und Zwecke angeknüpft werden, die keine pädagogische Bedeutung haben, so wichtig und notwendig sie auch in anderer Beziehung sein mögen, darüber spricht die Erfahrung ganz deutlich; und die Pädagogik würde sich in Illusionen bewegen, welche die schlimmsten Folgen haben müfsten, wenn sie ein anderes Verhältnis voraussetzen wollte und den gesamten Unterricht jener Schulen den Erziehungsgrundsätzen unterzuordnen versuchte.«[3]) *Es ist also ganz und gar unmöglich, den erziehenden Unterricht zu sondern,* »*ohne dafs allenthalben Fäden zerrissen würden, welche Zu-*

1) Ebendas. S. 292.

2) I, S. 79 (in der Einleitung, welche den Plan des ganzen Werkes darlegt u. begründet).

3) *Ziller*, Grundlegung zur Lehre v. erz. Unt. Leipzig, 1865, S. 56 f. Diese klassischen Anmerkungen haben leider nicht die Beachtung gefunden, die ihnen von rechtswegen zukämen. Man wiederholt eben in der Neuzeit die einseitigen teleologischen Betrachtungen nach wie vor, vergifst aber, sich zu fragen: Wie mufs der Lehrplan beschaffen sein, wenn nur der erziehende Unterricht Geltung beanspruchen darf? Ziller selbst scheint seine obigen Worte nicht immer treu im Gedächtnis gehalten zu haben; man vgl. die Untersuchungen über die Materie des Unterrichts bes. bei Ziller-Just, Allg. Päd. Leipzig, Matthes, 1884², S. 189 ff. Vorsichtiger ist Stoy gewesen; vgl. a. a. O. § 17, 20 u. 21.

sammengehöriges verbinden.«[1]) Und es gebührt Willmann das Verdienst, diesen Gedanken in neuester Zeit klar zum Ausdrucke und seinen Zeitgenossen lebhaft in Erinnerung gebracht zu haben. Berichtigen wir demnach mit Willmann die individualistische Auffassung der Pädagogik, so gewinnen wir den Satz: Der Unterrichtsstoff ist ein Erziehungs- und zugleich ein Bildungsmittel.

Willmann aber geht noch weiter, wie ein Hinweis auf den besagten zweiten Grund in die Augen fallen macht. Er fordert die Erweiterung des pädagogischen Horizontes auf die kollektive (Erziehungs- und) Bildungsarbeit, d. i. auf das Bildungswesen. Und die Forderung sucht er so zu rechtfertigen:[2]) »Dafs ein solches Vorschreiten und Erweitern überhaupt notwendig ist . . ., kann nicht zweifelhaft sein, wenn man sich Wesen und Stellung der Erziehung und Bildung vergegenwärtigt. Allerdings ist der schliefsliche Zweck beider, dem Menschen eine gewisse innere Verfassung zu geben; aber was diese ausmacht, und was zu ihr mitwirkt, kann niemals in eine abstrakte Formel zusammengeprefst werden . . . . Erziehung und Bildung sind immer zugleich Überlieferung und Assimilation und haben einen vielförmigen geistig-sittlichen Lebensinhalt und die Gemeinschaften, welche dessen Träger sind (die korporativen Interessenten), zur Voraussetzung. Für beide Thätigkeiten ist der Inhalt, mit dem sie arbeiten, niemals blofses Mittel, über welches sie nach individualen Rücksichten verfügen dürften; sondern er stellt zugleich ein zu verwaltendes, geschichtlich gegebenes Gut dar; ebenso sind ihre Formen, Verfahrungsweisen und Veranstaltungen derart mit anderen Bethätigungen verwachsen und geschichtlich bedingt, dafs keine Deduktion sie zu erschöpfen vermag, welche vielmehr immer nur einzelne Fäden des Gewebes herausziehen kann, den Rest um so unentwirrbarer zurücklassend. . . . Wohl kann man die Beziehung zwischen zwei Individuen das Grundverhältnis der Erziehung nennen, aber nur, wenn man vergifst, dafs die Beziehung zwischen zwei Generationen ein ebenso fundamentales Verhältnis ist. Die Aufgabe der Erziehungs- und Bildungslehre ist nur dann im ganzen Umfange zu fassen, wenn man die individuale und soziale Ansicht von vornherein verbindet und so zugleich dem Reichtum und der Tiefe des persönlichen Verhältnisses und der Mannigfaltigkeit der sozialen und geschichtlichen Verflechtungen gerecht zu werden sucht. . . . Die Prozesse und Akte, wie sie sich in und zwischen Individuen anspinnen und abspielen, können nur mit Hinblick auf die Assimilation der Jugend im grofsen verstanden werden; aber umgekehrt will diese Kollektivthätigkeit in letzter Linie aus der Konkretion von ungezählten individualen Prozessen und Akten erklärt sein.« — Kurz: Die Didaktik kann nur dann die »Thatsachen« ganz umspannen, wenn sie die Lehre vom Bildungswesen einschliefst.

---

1) I, S. 78.
2) I, S. 39 u. 40.

Willmann sucht dieses Ergebnis auf nur zwei Druckseiten zu rechtfertigen. Die Sache mufs also sehr leicht zu begreifen sein. Doch wie konnte dann z. B. Herbart, der Philosoph unter den Pädagogen, die Sachlage verkennen? Es ist ja möglich, dafs Herbart geirrt hat; aber es ist jedenfalls auch möglich, dafs unserem Verfasser ein Versehen mit unterlaufen ist. Wir sehen uns also genötigt zu fragen: Welches sind die angezogenen »Thatsachen«, welche die Didaktik umspannen soll? Und fordern diese Thatsachen wirklich, die Lehre vom Bildungswesen als einen integrierenden Teil der Didaktik anzusehen?

Damit wir für die Beantwortung dieser Fragen eine sichere Unterlage gewinnen, wollen wir uns zunächst den Inhalt der Lehre vom Bildungswesen im Lapidarstile zum Bewufstsein bringen. Die Lehre vom Bildungswesen bildet die fünfte, d. i. die Schlussabteilung des Willmannschen Buches[1]), und enthält etwa dies:

Das Bildungswesen umfafst die dem Bildungserwerbe dienenden Veranstaltungen.

I. Das Bildungswesen in Rücksicht auf die Individuen, die nach Bildung streben. (S. 423—530.) — Der Bildungserwerb ist entweder ein freier, oder er ist irgendwie vermittelt. Quellen des freien Bildungserwerbes: Gespräch (im Familienkreise, im Freundeskreise, in Vereinen u. s. f.); das heimische und fremde Menschenleben. Als Veranstaltungen des vermittelten Bildungserwerbes, d. i. der Bildungsarbeit, sind zu nennen: 1) Massen- und Einzelunterricht; praktische Unterweisung (eines Lehrlings durch einen Meister); Rede und Vortrag; 2) Litteratur. — Den Kern der Veranstaltungen zur Bildungsarbeit machen die Schulen aus. Die Verschiedenheit des Bildungsbedürfnisses bedingt eine Mannigfaltigkeit von Bildungswegen, worauf die Schularten beruhen. Jeder Bildungsweg schliefst eine Mehrheit von Stufen in sich.

Die Mannigfaltigkeit der Bildungswege bringt Willmann in folgender Tabelle zum Ausdrucke:[2])

System der Schulen.

	I. Gelehrte Bildung:	II. Weltbildung:		III. Technische Bildung:	IV. Vulgärbildung.
a) Schulfähige Kindheit:	Gymnasialvorschule.	Mädchenelementarschule.	Realvorschule.	—	Volks-
b) Alter vor der Mündigkeit:	Gymnasium: Unterstufe oder	Höhere Mädchenschule.	Realschule: Unterstufe oder Sprachenschule.	—	schule.
c) Alter nach der Mündigkeit.	Lateinschule.			Gewerbeschule.	—
d) Erste Jugendreife:	Oberstufe oder Lyzeum.	—	—	Realschule: Oberstufe oder Realkurse.	—
e) Volle Jugendreife:	Universität.	—	—	Höhere technische Schulen.	—

1) Bd II, S. 421—544. 2) II, S 456.

II. Das Bildungswesen vom Gesichtspunkte der Gesellschaft aus (S. 457—504). — Alle Bildung beruht auf einer Gestaltung des Innern; dazu bedarf's eines geistigen Inhaltes. Dieser ist zwar vor allem ein Mittel, nämlich ein Bildungsmittel, beansprucht aber nächstdem auch einen selbständigen Wert. Es ist daher von der Auffassung des Stoffes als eines Bildungsmittels fortzuschreiten zu der Auffassung desselben als eines geistigen Gutes, als eines Lehrgutes. Die geistigen Güter sind teils solche, deren Erwerbung und Erhaltung soziale Pflicht ist (fundamentale Disziplinen), teils solche, die eine würdige Erfüllung des Lebens gewähren (accessorische D. und Künste), und endlich solche, welche ihren Beziehungspunkt im Nutzen haben, den sie gewähren (Fertigkeiten und angewandte Wissenschaften). Die Übertragung der geistigen Güter auf die Nachkommenschaft oder die intellektuelle Assimilation der Jugend an das gereifte Geschlecht (die descendente Güterbewegung) und die damit sich vollziehende intellektuelle Erneuerung des Sozialkörpers giebt der Bildungsarbeit ihre feste Form, der geistigen Güterbewegung ihr breites Bett; und neben ihr erscheint die spontane geistige Güterbewegung unbestimmt und regellos. —

Die Träger der geistigen Güterbewegung (die Stätten derselben) und zugleich deren Beziehungspunkte (Zielpunkte derselben) sind die sozialen Verbände: Familie, Kirche, Gesellschaft i. e. S. und Staat.

1) Was leisten die sozialen Verbände für die Fortleitung der Bildung? Die Familie ermöglicht beim Kinde die Weiterführung der in der Schule empfangenen Impulse; sie weckt auch selbst Interessen und regt Fragen an, welche dem Unterrichte entgegenkommen u. s. f. Die Gefellschaft i. e. S. erzeugt ein ständisches Lehrwesen und einen lehrenden Stand. Die Kirche, ihren Standpunkt aufserhalb der Gesellschaft nehmend und ein besonderes Gemeinleben erzeugend, hegt und pflegt und überliefert die christlichen Heilsthatsachen und Offenbarungswahrheiten. Die Schulen sind nicht Einrichtungen des Staates, und die Bildung ist nicht von ihm in Gang gesetzt; er hat jene und diese vorgefunden und fortgeführt. Über die Staatspädagogik sind wir hinaus. Der Apparat der Geisteskultur kann zwar der Regelung durch den Staat nicht mehr entbehren; und die Bildungsarbeit bedarf der rechtlichen Formen, welche ihr von der öffentlichen Gewalt kommen müssen. Aber Apparat und Formen sind nicht die Sache selbst. und alle Zurüstungen und Abmarkungen sind nichts ohne die spontan wirkenden und webenden Kräfte, welche die Verwaltung nicht schaffen kann, sondern vorfinden mufs. Der Staat ist nicht Bildner des Volkes, sondern bestenfalls der Verwalter seines Bildungskapitales.

2) Was erwarten die sozialen Verbände (die korporativen Interessenten) von dem Bildungswesen? Assimilation (Angleichung) des Nachwuchses an die ältere Generation und Rektifizierung der Gesellschaft. —

Soll aber das Bildungswesen einen Stützpunkt für die Reorganisation der Gesellschaft abgeben, so ist dessen organische Gestaltung anzustreben, d. i. eine solche Gestaltung, bei welcher eine geschlossene Einheit aller Faktoren nach Mafsgabe ihres Wertes und ihres Beitrages zum Gesamtzwecke angestrebt wird. Dazu bedarf's 1) der durchgängigen Beziehung der Glieder des Bildungswesens auf den obersten Zweck der Bildung; 2) der Herstellung der Kontinuität der Bildungsarbeit und 3) der Abstufung der Anstalten und zwar einer derartigen, dafs die grundlegenden Anstalten für die accessorischen normgebend sind, und 4) der Verzweigung des Bildungswesens in den Sozialkörper, vermöge dessen es sich dessen Bedürfnissen möglichst eng anschliefst und dessen Kräfte sich dienend dienstbar macht. Zu 1: Den Vertretern der religiösen und patriotischen Bildungselemente (der Kirche und des Staates) ist der Vorrang vor den übrigen Faktoren zuzuerkennen. Konfessionalität und nicht Parität. Den Vertretern der kirchlichen Interessen ist eine Beteiligung an der Schulaufsicht und Anstellung der Lehrer einzuräumen. Zu 2: Es ist die Bildung eines organisch gegliederten Lehrstandes auzustreben. Zu 3: Die Universität repräsentiert die *universitas literarum* Als die eigentliche gelehrte Schule hat sie dem Gymnasium, d. i. der gelehrten Vorschule, die Richtlinien zu geben. Das Bindeglied zwischen beiden ist das Lyzeum. Die Anstalt für Überlieferung des volkstümlichen Lehrgutes ist die Volksschule; und insofern sie dieses zur Ausprägung bringt, wirkt sie auf alle Anstalten bestimmend, welche jenes verwenden oder jene Beziehungspunkte haben und insofern auch Nebenanstalten zur Volksschule sind.

Es ist aber nicht genug, das Bildungswesen organisch zu gestalten, vielmehr mufs dieses auch als Organ eines sozialen Körpers funktionieren, und zwar eines bestimmten, der vermöge geographischer, historischer und anderer Bedingungen diese und keine andere Gestalt angenommen hat (Anschlufs an die speziellen Bedürfnisse — nicht Uniformierung; Heranziehung der besonderen Faktoren — nicht Monopolisierung).

III. Zur Schulkunde. — Dieser Abschnitt berücksichtigt das Gymnasium, die modernen Bildungsanstalten, die Volksschule und die Lehrerbildungsanstalten.

IV. Die Stellung der Bildungsarbeit im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben. — Willmann überschaut zu dem Ende die Reihe der menschlichen Lebensaufgaben und erkennt als eine solche auch die Sicherung der Fortpflanzung der Kultur. Doch müssen dem Individuum die Werte der Kultur in solcher Weise zu eigen gemacht werden, dafs sein Wollen die Richtung auf das Rechte, Gute und Heilige nimmt. Zu diesem Zwecke müssen wir die sittlichfördernden Lehrinhalte in den Mittelpunkt stellen, neben dem Wissen auch dem Können seine Pflege angedeihen lassen, also Lernen und Üben zweckmäfsig verbinden und ihre Einwirkungen soweit in das Leben des Schülers vorschieben, bis sie die

von der Zucht und Sitte ausgestreuten Beeinflussungen erreichen und verstärken. Und die soziale Bildungsarbeit funktioniert richtig, wenn sie auf die Totalität der Güter angelegt ist und vorerst den pflichtmäfsigen, dann den würdigen und endlich den nützlichen Gütern ihre Stelle giebt, wenn sie ferner nach Mafsgabe dieser Wertstufen die sozialen Verbände als ihre Stützen sucht und in organischem Anschlusse an deren Erhaltung und zugleich unter Fernhaltung aller Verstiegenheit an deren Vervollkommnung mitarbeitet, wenn sie, eingedenk ihrer inneren Verwandtschaft mit der Tradition und ihrer Bewurzelung in der Autorität, Zusammenhang sucht mit der Ordnung, welche diesen beiden erhaltenden und einigenden Mächten ihre Weihe giebt. —

Dies der Inhalt der 5. Abteilung des Willmannschen Werkes. Nun gilt's, uns der obigen Frage zu erinnern. Vermutlich wird die gesuchte Entscheidung manchen Lesern nicht ganz nahe liegen; ich erlaube mir darum, ihnen einige Gedanken dazu vorzusetzen.

Wer obige Inhaltsangabe achtsam überschaut, erkennt, dafs die Ausführungen Willmanns den Begriff des Lehrgutes zum Beziehungspunkte haben. Und wer diesen Begriff recht gefafst hat, mufs *nolens volens* mit der individualistischen Pädagogik brechen. Die Stoffe, die das Individuum erwerbend ererbt, sind nicht nur (Erziehungs- und) Bildungsmittel, sondern zugleich — und das ist der Punkt, auf den man sein Auge zu lenken hat — geistige Güter, an deren Erhaltung und Vermehrung gewisse Korporationen ein Interesse haben. (Dies sind die oben gesuchten Thatsachen.) Will man demnach das Ziel der Bildungsarbeit bestimmen, so hat man nicht nur die Interessen des Individuums, sondern auch die Interessen der sozialen Verbände, in die einst das Individuum als vollgültiges Glied eintreten soll, in Rücksicht zu ziehen. Daraus erhellt: Die teleologischen und somit auch die methodologischen Betrachtungen über Bildung dürfen der Ergänzung oder Korrektur des individualistischen Standpunktes durch den sozialen Gesichtspunkt nicht entbehren.

Diese Forderung ist einleuchtend; und es mag sich mancher billig wundern, wie gerade die wissenschaftlichen Pädagogen sie negieren konnten. Ich sage: negieren konnten; ich mufs aber hinzufügen: in der Theorie. In der Praxis ist dieser Gesichtspunkt niemals übersehen worden.[1])

Wunderbar, und doch so natürlich! Denn die korporativen Interessenten sind bei ihren Forderungen nicht so blöde, als dafs sie überhört werden könnten. Eben deshalb nun, weil es so natürlich ist, dem sozialen Gesichtspunkte in der Didaktik (wie in der Pädagogik überhaupt) Raum zu geben, ist dies auch von jeher geschehen.

1) Vgl. Ziller, Grundlegung. 1865[1], § 2 in Vergleichung mit § 3 u. 4. Ziller-Just, Allg. Päd. 1584[2], § 1 in Vergleichung mit § 16, 17 u. 18, Stoy, Encykl 1878[2], § 17 ff. in Vergleichung mit den §§, welche die praktische Pädagogik darstellen (§ 51 ff.). Kern, Grundr. d. Päd. 1873[1], § 1 ff. in Vergleichung mit § 90.

Und die sog. Vulgärpädagogik kann sogar das Verdienst für sich in Anspruch nehmen, diesem Gedanken die treueste Änhänglichkeit bewahrt zu haben, während die wissenschaftliche Pädagogik noch heutzutage (in der Theorie) warnt, ihm überhaupt nur Einlafs zu gewähren.

Noch auf einen Punkt erlaube ich mir aufmerksam zu machen.

Nach Willmanns Darstellung will es den Anschein haben, als gält's, die Bildungslehre unbedingt als einen Teil der Didaktik zu erfassen. Das ist nicht richtig. Vielmehr ist es nur nötig, dafs bei der Bildungsarbeit (auch in der Theorie) der soziale Gesichtspunkt Berücksichtigung findet; ob man aber die Lehre von der Bildungsarbeit mit der Lehre von dem Bildungswesen unter einem Namen zusammenfafst, das ist so gleichgültig als nur irgend etwas.

Nun weiter!

Wenn diese Materie der Bildungslehre schon althergebracht ist, wie kann sich dann Willmann ein Verdienst um die Didaktik beimessen? Gewifs, die beregte Materie ist zum guten Teile alt.[1]) Aber ein anderes ist es, irgendwelche Gedanken in ihrer Richtigkeit erfafst zu haben, und ein anderes, diesen Gedanken ein festes Fundament und einen sichern Oberbau gegeben, sie genau gegeneinander abgegrenzt, sie auf ihre Richtigkeit nach allen Seiten geprüft und sie in ihren theoretischen und praktischen Konsequenzen mit Bedacht erwogen zu haben. Dieses geleistet zu haben, ist schon aller Ehre wert. Aber Willmann hat noch mehr gethan. Er hat jene Gedanken verteidigt gegen die Angriffe der wissenschaftlichen Pädagogen. Und diesen Kampf zu kämpfen, war kein geringes Heldenstück; denn scharf und spitz sind die Waffen der Gegner und kräftig und gewandt die Arme, die sie führen.

So hätten wir denn der Didaktik in ihrer Beziehung zur Sozialforschung einige rasche Blicke gewidmet.

Nun gilt's, sie in ihrer Beziehung zur Geschichte der Bildung (welcher Gesichtspunkt ebenfalls in dem Titel des Willmannschen Buches angedeutet wird) ins Auge zu fassen.[2])

Der historische Abschnitt, der erste unseres Werkes[3]), ist überschrieben: Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens. Willmann redet mit Absicht von Typen. »Es ist daher zu bedenken, »dafs jener Abschnitt nicht die Aufgabe hat, eine Geschichte der Bildung zu geben, da eine solche ein selbständiges Unternehmen und nicht

1) Vgl. Ziller, Grundlegung. § 3 u. 4. Ziller-just, Allgem. Päd. § 16—18. Stoy a. a O. S. 212—317. Mager, Päd. Rev. 1848, S 413 ff. Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. 1863. Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfass. 1868. Dörpfeld, Wünsche rheinischer Lehrer. 1869. Dörpfeld, Zwei Hauptfragen aus d. Theorie d Schulverf. Jahrb. d. V. f. w. P. VI, S. 34 ff. Dörpfeld, Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Ref. der Schulverwaltung. 1882². — Freilich thut Willmann dieser Litteratur keine Erwähnung Warum nicht? Ich vermag's nicht zu erraten. Willmann war umsomehr zu solchen Verweisungen genötigt, als seine Darstellungen vielfach einen encyklopädischen Charakter tragen, der in dem Leser das Bedürfnis nach ausführlichen Klarlegungen in einzelnen Punkten wachrufen mufs.

2) I, S. 53 ff.

3) I, S. 101—421

ein Bestandteil des Systems der Didaktik ist. Letzteres gilt nur von einer solchen Darstellung, welche an der Hand der Geschichte die typischen Formen, welche die Bildungsarbeit angenommen hat, aufsucht und die folgenden Untersuchungen auf die Mannigfaltigkeit des Gegebenen als ihre Basis hinweist, ohne sich doch in dessen tausendfachen Verzweigungen und Vermittelungen zu verlieren.«[1]) — So kommen denn, nachdem die Bildung in ihrem Verhältnisse zur Kultur, Civilisation und Gesittung aufgezeigt ist,[2]) folgende Typen zur Darstellung: Die morgenländische Bildung (Inder; Ägypter; Völker der Keilschrift; Israeliten und Chinesen); die griechische Bildung; die Bildung bei den Römern; die christliche Bildung auf römischem Boden; die Bildung des Mittelalters; die Renaissancebildung; die Bildung der Aufklärungszeit und die moderne Bildung.[3])

Jede einzelne dieser Darstellungen gesondert zu besprechen, geht an diesem Orte nicht an. Darum nur diese allgemeinen Gedanken: Jene historischen Darstellungen bekunden auf jeder Seite den gewissenhaften Gelehrten, der thunlichst aus der Quelle schöpft. Die Ausführungen mufsten der Sache angemessen einen mehr oder weniger encyklopädischen Charakter tragen. Trotzdem finden wir nirgends schwer erkundbare Aphorismen, nirgends zeigen sich leere Allgemeinheiten. Aber ebensoweit sind diese Darstellungen davon entfernt, sich in Einzelheiten zu verlieren; zwar ist eine Fülle solchen Klein-Materials zu finden, aber stets mit anderen Gedanken zu einem schönen Ganzen verwoben.

So günstig gestaltet sich also das Urteil, wenn man diese Darstellungen an sich betrachtet. Aber — und dies ist der Punkt, auf den der Leser nun sein Augenmerk richten wolle — aber was sollen diese Darstellungen in einer Didaktik? Bilden sie wirklich einen integrierenden Teil der Didaktik, wie Willmann behauptet?

Leider können wir diese Frage nur mehr andeutungsweise erledigen als umständlich erörtern. Erwägen wir: Die Didaktik erstreckt sich in ihren Erörterungen auf die Bildungs-Zwecke bez. -Motive, den Bildungsinhalt, die Bildungsarbeit und die Bildungsinstitutionen (das Bildungswesen) mit dem Endzweck, über diese Materien zur Klarheit zu gelangen. Es ist nun unzweifelhaft, dafs wir über diese Stoffe im grofsen und ganzen klar sind; aber ebenso unzweifelhaft ist, dafs sich in dem Bau der Didaktik noch manche recht dunkle Kammer findet, deren ungefähre Lage man zwar kennt, die man auch mit einer Nummer versehen hat, der aber der innere Ausbau zum grofsen Teile fehlt. Da also giebt's noch Arbeit und schwere Arbeit, so schwer, dafs es sehr natürlich ist, wenn man nach Erleichterungsmitteln sucht.

1) I, S. 97.
2) I, S. 101 ff.
3) Eine jede dieser Darstellungen führt uns vor die Geschichte der Bildungsideale, der Bildungsinhalte (des Bildungsstoffes), der Lehrmethode und der Bildungsinstitute, bes. des Schulwesens.

Ist aber nicht die neuere Psychologie ein Universalhilfsmittel? Hat sie nicht Klarheit und Wahrheit gebracht? Ja, zum Teil, d. i. zum Teil auch nicht. Und das ist so natürlich. Für das Wesen der Bildung ist nämlich die menschliche Natur mit ihren bleibenden Zügen ein Erklärungsgrund, aber nicht der einzige; und es heifst mit Eisen Glas schneiden wollen, wenn man sich bemüht, aus ihr die Kategorieen, die Aufgaben, die Erscheinungen auf dem Bildungsgebiete zu deduzieren. Doch wie zu diesem Zwecke Hilfe finden? Es bleibt uns nur übrig, das geschichtlich Gegebene zu Rate zu ziehen und es zu nutzen nach der Weise eines besonnenen Haushalters. Da gilt's zuzuschauen, was unsere Vorfahren über ein zulösendes Problem bereits gedacht und gethan haben. So gewinnt man eine Fülle empirisch-historisches Material, das einerseits unser eigenes Erfahren und Denken ergänzt, und das uns andererseits durch seinen disparaten Charakter zwingt, nach dem Rechten auszuspähen. (Gegensätze erst bringen Klarheit.) Aus diesen Andeutungen erhellt:

1. Die historische Didaktik kann nicht einen Teil des Systems der Didaktik bilden.

2. Die didaktischen Erörterungen bedürfen der historischen Didaktik nicht an sich, sondern nur als Fundgrube von solchen Erfahrungsergebnissen und Denkresultaten, die bei der Lösung irgend eines didaktischen Problems diensam zu sein vermögen.

3. In der Didaktik handelt es nicht um das historische Verständnis jener Erfahrungs- und Denkresultate, d. i. um die Erkenntnis ihrer geschichtlichen Bedingtheit, sondern um die Erkenntnis ihrer absoluten Wahrheit bez. ihres absoluten Wertes.

4. In die Didaktik gehört nicht eine pragmatische Geschichte, ja nicht einmal die Darstellung der didaktischen Anschauungen irgend eines Volkes oder Zeitalters; vielmehr sind die didaktischen historischen Erfahrungs- und Denkresultate nach den einzelnen Begriffen zu gliedern, die die philosophische Didaktik aufweist. Handelt es sich z. B. um die Lösung der Fragen über die didaktische Technik, so wird man, nachdem man seine eigenen Erfahrungs- und Denkresultate gesammelt hat, sich die Frage vorlegen: Was haben andere in dieser Sache erfahren und gedacht? Dann erst hat man Ursache, in der pädagogischen Litteratur (der ältesten, älteren, neueren und neuesten Zeit) sorgsam Umschau zu halten. Damit würde die philosophische Didaktik in Ansehung der historischen einen normativen Charakter erhalten; und das will mir als das Rechte erscheinen.[1])

So ist man zwar genötigt, an gewissen Dingen (Schlafschülern, fahrenden Schülern, Ausgaben irgend eines »Gemeindekastens« für die Lehrer u. s. f.), die allerdings Belustigung verschaffen, an Dingen, die in unseren heutigen pädagogischen Kompendien und Lehrbüchern

1) Wem diese Andeutungen nicht genügen, der vgl. des Verfassers Artikel: Über die Art und Weise des Studiums der historischen Pädagogik. (Thüringer Lehrerztg. Jena, Schenk. Jahrgang 1889. No. 32—38.)

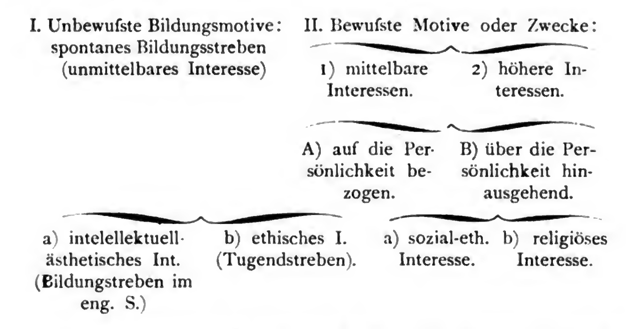
eine nicht unbedeutende Rolle spielen, gleichgiltig vorüberzugehen. Jedenfalls aber ohne Schaden; denn was gewinnt man durch Aneignung solcher Dinge an didaktischer Einsicht? — — Damit ist weiter die Frage nach der Auswahl jenes historischen Stoffes gelöst: man wird nur solche Stoffe bearbeiten, die auf didaktische Dinge irgend einen klärenden Schimmer werfen. Damit ist ferner entschieden, dafs geeignetes historisches Material Beachtung verdient, sollte es auch aus den ältesten Zeiten stammen.

Dies die Andeutungen, die mich zwingen, die Anschauungen Willmanns über die historische Didaktik abzuweisen.

Aber ich wiederhole: Die Willmannschen historischen Darstellungen an sich sind sehr wertvoll[1]; ich würde sie daher nur ungern missen. Nur mag ich sie nicht als Teil des Systems der Didaktik angesehen haben. Und ich ergänze: Die Bildungsgeschichte hat ihre Berechtigung so gut als jeder andere Teil der Kulturgeschichte, nur gehört sie nicht in eine Bildungslehre.

Hiermit wäre die Besichtigung und Beurteilung des ersten Abschnittes (der geschichtlichen Typen des Bildungswesens) und des fünften Abschnittes (des Bildungswesens) erledigt.

Fassen wir nun den zweiten Abschnitt ins Auge, welcher die Bildungsmotive und Bildungszwecke zur Darstellung bringt. Die Mannigfaltigkeit der Bildungsmotive bez. -Zwecke überschaut man am besten in folgender Tabelle:



Nächstdem erörtert Willmann, wie weit die einzelnen Bildungsmotive (in ihrer Isolierung) berechtigt sind, dabei hebt er besonders hervor, dafs diejenigen Interessen, welche egoistische Motive involvieren, der Paralysierung durch sittliche Zwecksetzungen bedürfen.

Alsdann schreitet Willmann zur Charakterisierung des Bildungsideales: Der Gebildete mufs einen Reichtum an gründlichem,

1) Dafs freilich das protestantische Schulwesen zu kurz kommt, ist leicht erklärlich.

lebendigem Wissen und durchgeistigtem Können besitzen; er mufs sich gegenwärtig halten, dafs sein Wissen Stückwerk ist, und demgemäfs jederzeit bereit sein, neuen Zuwachs zu assimilieren, und sei dieser auch nicht auf nationalem Boden gewachsen. Der Gebildete entnimmt (entgegen dem Gelehrten) seinen Stoff der Gegenwart; die allgemeine Bildung ist also Zeitbildung, doch mit der Richtung auf bleibende Elemente. Das Wissen des Gebildeten ist thunlichst gleichschwebend; doch hat er vor allem dem seine Aufmerksamkeit zu widmen, was seinen individuellen Anlagen konform ist. Zwischen dem Berufsinteresse und dem Bildungsinteresse ist das rechte Verhältnis herzustellen, ohne Anschmelzung an das Berufsinteresse ist das Bildungsinteresse blofse Zuthat, kein Lebenselement; andererseits geht die Berufsarbeit ohne den erfrischenden Hauch und veredelnden Zug der Bildung des menschlich freien Charakters verloren. Das fruchtbare Wissen und durchgeistigte Können erhalten aber erst dann ihren vollen Wert, wenn sie sich mit einem geläuterten Wollen zu schönem Bunde vereinen. So gehören denn, wenn auch minder auffällig, auch sittlich-religiöse Bestimmungen in die Idealgestalt des Gebildeten.

Am Schlusse des II. Abschnittes gedenkt Willmann noch des subjektiven und objektiven Faktors der Bildung, dabei etwa dies ausführend: Bei der Bildung handelt es sich um eine bestimmte Formgebung des Innern. Um dies mit Bewufstsein thun zu können, dazu bedarf's, dieses Innere zergliedernd zu überschauen. Das thut denn auch Willmann. Er huldigt dabei, den Scholastizismus der Hegelschen Schule negierend, der Tendenz der neueren exakten Wissenschaften, indem er die schärfste Dialektik mit dem sicheren Hinschauen auf die Empirie vereinigt. Er negiert im Grunde den Kantisch-Wolfischen Formalismus, wie er in dem Schema der Seelenvermögen seinen Ausdruck findet. Er würdigt das Verdienst Herbarts auf dem Gebiete der Psychologie, kann aber nicht umhin, (gegen Herbart) mit älteren und neueren Denkern sich für die Annahme von mehreren spezifisch unterschiedenen Seelenfunktionen zu erklären. Es sind (nach W.) theoretische und praktische Funktionen (Gedankenkreis — Interessenkreis) zu unterscheiden. Beiden führt die Bildungsarbeit zweckdienliche Nahrung zu und giebt damit dem Geiste eine bestimmte Form. Formuliert man die Aufgabe der Bildungsarbeit dahin: sie solle die geistigen Kräfte in treue Pflege nehmen —, so ist zu erinnern, dafs diese Kräfte nur mit dem Stoffe in Erscheinung treten.

(Schlufs folgt.)

Chronik der Reformbestrebungen.

I.

Die Erziehung verwahrloster Kinder. — Konferenz der »Internationalen kriminalistischen Vereinigung«. — Ein Wort über Aufsätze — Volksbildungsvereine. — Aus der Fachpresse. — Litterarische Notizen.

Die Erziehung verwahrloster Kinder.

Auf dem oben bezeichneten Gebiete ist jetzt endlich eine Bewegung entstanden, die auf wesentliche Verbesserungen ausgeht. Bereits seit einigen Jahren haben kriminalistische Versammlungen auf die Fehler des jetzigen Systems hingewiesen, während in pädagogischen Versammlungen früher schon dieselben Ziele verfolgt wurden. Man ist jetzt in juristischen Kreisen allgemein zu der Überzeugung gelangt, dafs es sich hier nicht darum handele zu strafen, sondern zu erziehen, und dafs daher die Schwere der einzelnen verbrecherischen That hinter der Berücksichtigung der gesamten Persönlichkeit des Thäters zurücktreten müsse.

In der »Voss. Ztg.« wird auf England hingewiesen, wo durch die ununterbrochene Aufmerksamkeit, welche man dort dem Zwangserziehungswesen widmet, eine erhebliche Abnahme nicht blofs des jugendlichen, sondern auch des erwachsenen Verbrechertums erzielt worden ist. Wir legen nach jener Zeitung die englischen Einrichtungen dar.

Mit jeder Bestrafung, welche die Dauer von 10 Tagen übersteigt, kann zusätzlich auf Unterbringung in eine Besserungsanstalt, Reformatory School, erkannt werden. Die der Anstalt überwiesenen Delinquenten verbleiben darin wenigstens 18 Monate und höchstens 5 Jahre und werden während dieser Zeit durch eine streng geregelte Arbeitsausbildung zu einer geordneten, redlichen Lebensthätigkeit erzogen.

Nach Vollstreckung der ersten 18 Monate der gerichtlich festgesetzten Detentionszeit kann die vorläufige Entlassung aus der Anstalt, jedoch immer nur auf drei Monate, ausgesprochen werden. Im Falle schlechter Führung wird sie ohne weiteres widerrufen. Neben dieser Überweisung an eine Reformatory School besteht ferner die Überweisung an eine Erziehungsanstalt, Industrial School. Dieselbe ist für vier Klassen von Kindern bestimmt: 1. für solche unter 14 Jahren, welche bettelnd, umherstreifend, hilflos, verlassen oder in verbrecherischer Gesellschaft betroffen werden. Jedermann kann diese Kinder vor den Richter bringen, damit er die Unterbringung in eine Industrial School anordne; 2. für

noch unbestrafte Kinder unter 12 Jahren, welche wegen einer mit Gefängnis oder geringerer Strafe bedrohten Handlung angeklagt sind, jedoch mit Rücksicht auf ihr Alter, Fehlen der erforderlichen Einsicht oder ähnlicher Umstände freigesprochen werden mufsten; 3. für Kinder unter 14 Jahren, deren Eltern oder Vormünder vor dem Richter erklären, dafs sie wegen Ungehorsams des Kindes nicht in der Lage sind, dasselbe ordnungsgemäfs zu erziehen; 4. für Kinder unter 14 Jahren, welche in Armenschulen untergebracht sind, deren Erziehung in einer Industrial School sich aber als notwendig erweist, weil das Kind widerspenstig — refractory — ist. In der Ordre hat der Richter die Zeit, während welcher das Kind in der Industrial School zurückbehalten werden soll, anzugeben. Diese Zeit darf nicht über das sechzehnte Lebensjahr hinausgehen. Die Gesetzgebung geht bei der Einrichtung sämtlicher für die Zwangserziehung bestimmten Anstalten von dem Grundgedanken aus, dafs sie am besten von Privatpersonen, Gesellschaften, Vereinen u. dgl. errichtet und verwaltet werden, jedoch unter pekuniärer Beihilfe aus öffentlichen Mitteln und unter strengster Oberaufsicht von seiten des Staats. Sie sind dem Ministerium des Innern unterstellt, welches durch einen besonderen, »Inspektor« genannten Beamten alle sie betreffenden Angelegenheiten wahrnehmen läfst. Keine bauliche, statutarische oder sonstige Veränderung des bestehenden Zustandes darf ohne seine Genehmigung erfolgen. Er hat jede Anstalt mindestens einmal im Jahre zu prüfen und, sofern sich die Verwaltung derselben hierbei als dauernd ungenügend erweist, ihre Schliefsung anzuordnen Keine Anstalt kann endlich gleichzeitig Reformatory und Industrial School sein, d. h. die Vermischung erziehungsbedürftiger krimineller und nicht krimineller, sondern nur verwahrloster Kinder, für welche zu befürchten steht, dafs sie infolge ihrer Umgebung oder eigener Charaktereigenschaften dem Laster oder Verbrechen anheimfallen werden, ist verboten. Über die segensreichen Erfolge dieser Anstalten sind alle Sachverständigen einig.

Ihre wesentlichen Vorzüge vor den deutschen Einrichtungen bestehen einmal darin, dafs in England neben der Bestrafung auf Unterbringung in eine Erziehungsanstalt erkannt werden kann, während nach geltendem deutschen Recht Strafe und Erziehung sich gegenseitig ausschliefsen. Letztere darf nur in dem Falle zur Anwendung gebracht werden, dafs der jugendliche Delinquent wegen mangelnder Einsicht in die Strafbarkeit der Handlung freigesprochen werden mufste Wird er dagegen zu einer eigentlichen Strafe verurteilt, so darf der Richter Zwangserziehung nicht anordnen, sollte er auch der Meinung sein, dafs der Angeklagte ohne ernste und andauernde Zucht nach Verbüfsung der Strafe wieder dem Verbrechen anheimfallen mufs Vor allem aber — und dies ist der wesentlichere Punkt — ist es durchaus verfehlt, mit der öffentlichen Zwangserziehung zu warten, bis das Kind dem Strafrichter in die Hände fällt. Nach dieser Richtung hin verdienen die englischen Bestimmungen, welche diese

Mafsregel eintreten lassen, sobald infolge schlechter Erziehung sittliche Verwahrlosung zu befürchten steht, schlechtweg Nachahmung. Denn sicherlich ist eine frühzeitige Einwirkung auf das jugendliche Gemüt am besten und sichersten im stande, dem künftigen Verbrechertum den Nährboden zu entziehen. Nur durch gröfste und rechtzeitigste Aufmerksamkeit auf die Schäden in Haus und Familie kann eine Abnahme der Kriminalität Jugendlicher erzielt werden, während die heutige Strafgesetzgebung gegenüber dieser betrübenden Erscheinung machtlos ist. Einen deutlichen Beweis hierfür geben die Zahlen der Reichskriminalistik. Hiernach werden in Deutschland alljährlich etwa 30000 Jugendliche wegen Verbrechen oder Vergehen gegen Reichsgesetze verurteilt, wobei man jedoch erwägen muſs, dafs sich in der Reichskriminalistik kaum ein Viertel der sämtlichen zur Aburteilung gelangenden strafbaren Handlungen verzeichnet findet.

In Deutschland ist das öffentliche Interesse für diese Fragen insbesondere durch die Debatten der internationalen kriminalistischen Vereinigung in jüngster Zeit von neuem rege geworden, und in Zukunft wird dies in einem noch höheren Grade der Fall sein. Auf ihrer vorjährigen Versammlung in Bern fafste die Vereinigung folgenden Beschlufs: Unter voller Anerkennung der Bedeutung und des Einflusses geographischer und ethnographischer Verhältnisse ist die Vereinigung der Ansicht: 1. dafs Kinder, welche das Alter von 14 Jahren nicht erreicht haben, keinen strafrechtlichen Mafsnahmen unterstellt werden sollen; 2. dafs für die Jugendlichen über 14 Jahren die Frage nach dem Unterscheidungsvermögen wegfallen und durch die Frage ersetzt werden soll, ob es nötig ist, dieselben öffentlicher Erziehung zu unterstellen, 3. dafs die Behandlung der schuldig befundenen, wie der vernachlässigten Kinder sich der Individualität derselben anpassen müsse.

Die gesetzliche Durchführung dieser Sätze würde einen unverkennbaren Fortschritt gegenüber dem heutigen System bedeuten. Nehmen sie doch ihren Ausgangspunkt nicht mehr von der einzelnen verbrecherischen That, sondern von der gesamten Persönlichkeit des Thäters. Heben sie doch ganz richtig hervor, dafs die Strafe nur dann Aussicht auf Erfolg haben kann, wenn mehr als bisher mit den Besonderheiten jedes einzelnen Falles gerechnet wird. Gilt dies von jeder Gruppe von Verbrechern, so gewifs ganz besonders von denjenigen, über welche wir hier sprechen, den Jugendlichen, bei denen der Erziehungszweck in den Vordergrund tritt. Welchem verständigen Pädagogen kommt es jemals in den Sinn, Erziehungsart und Erziehungsmittel nach einer einzelnen Handlung des zu Erziehenden ohne Rücksicht auf dessen Individualität zu bestimmen? Zu diesem einfachen und selbstverständlichen Grundsatz hat sich das heutige Recht noch nicht völlig durchgerungen. Sonst würde es längst zu der Erkenntnis gelangt sein, dafs ein Jugendlicher im einzelnen Fall zwar ohne Einsicht in die Strafbarkeit seiner Handlung gehandelt habe, und dennoch seiner Erziehung, seinem Charakter, kurz, seinem gesamten geistigen und sittlichen Zu-

stande nach energischere Mafsregeln notwendig machen kann, als derjenige, der zwar mit dieser Einsicht gehandelt, aber weniger perverse Begriffe und verbrecherische Gewohnheiten aufgenommen hat. An die Stelle der Frage nach dem Unterscheidungsvermögen sollte vielmehr regelmäfsig von dem Richter die Frage beantwortet werden, ob staatlich überwachte Erziehung eintreten soll oder nicht. Im Falle der Bejahung ist sodann einer zu diesem Zweck eigens zu errichtenden Behörde die Befugnis zu verleihen, die den gegebenen Verhältnissen am meisten entsprechenden Erziehungsmafsregeln zur Anwendung zu bringen.

Im Anschlufs an den mitgeteilten Beschlufs der Versammlung in Bern beschäftigte sich auch die im Frühjahr dieses Jahres in Halle zusammengetretene Landesversammlung der deutschen Mitglieder der internationalen kriminalistischen Vereinigung mit der gleichen Frage, nach welcher Richtung hin eine Umgestaltung der über die Behandlung jugendlicher Verbrecher im Strafgesetzbuch gegebenen Bestimmungen wünschenswert sei. Namentlich wies hier Strafanstaltsdirektor Krohne aus seiner umfassenden Erfahrung darauf hin, wie viele der jetzt rettungslos für die Gesellschaft verlorenen Gewohnheitsverbrecher dieser erhalten worden wären, wenn man sie anstatt ins Strafhaus ins Erziehungshaus geschickt hätte. Wer in verworfener, entsittlichter Umgebung heranwächst, dem ist nicht durch Strafe, sondern durch Herausnahme auf möglichst lange Zeit aus dem verpesteten Dunstkreis zu helfen. — Zu einem Abschlufs kamen die Verhandlungen noch nicht, vielmehr beschlofs man einen Ausschufs, bestehend aus den Herren Professor v. Liszt-Halle, Strafanstaltsdirektor Krohne-Berlin und Staatsanwalt Appelius-Elberfeld, einzusetzen, welcher das in Betracht kommende Material sammeln und der nächsten Versammlung vorlegen soll.

Auch die Lehrerwelt ist wieder lebhaft in die Behandlung der Frage eingetreten. Der Landesverein preufsischer Volksschullehrer hat Veranstaltungen getroffen, dafs eine Statistik über sittlich verwahrloste Kinder zusammengestellt werde, und der Deutsche Lehrerverein hat diese Frage als Verbandsthema für die laufende Geschäftsperiode gewählt. So steht zu hoffen und zu erwarten, dafs dieser wichtige, das ganze Volk tief berührende Gegenstand nunmehr eine wesentliche Klärung erfahren wird.

Konferenz der „Internationalen kriminalistischen Vereinigung“.

Wie wir oben berichteten, war die auf der Frühjahrsversammlung der Gruppe »Deutsches Reich« obiger Vereinigung ernannte Kommission beauftragt worden, Vorschläge zur Abänderung der §§ 55 und 56 des Reichsstrafgesetzbuches (Bestrafung jugendlicher Übelthäter) zu formulieren. Die Kommission hat ihre Vorschläge in Form einer Gesetzesvorlage einer Anzahl von Personen, Gesellschaften und Vereinen zur Begutachtung vorgelegt und, nachdem 64 Gutachten eingegangen waren, neben einer Anzahl Beteiligter die Absender zu einer beschlufsfassenden Versammlung auf den 5 und 6. Dezember nach Berlin eingeladen.

Die Verhandlungen, zu den 37 von den Eingeladenen erschienen waren und unter denen sich als Vertreter von Lehrervereinen befanden: Clausnitzer-Berlin (Deutscher Lehrerverein), Gallee-Berlin (Berliner Lehrerverein) und Helmcke-Magdeburg (Landesverein preufsischer Volksschullehrer), drehten sich lediglich um die beiden, für alle ferneren Erörterungen grundlegenden Fragen: Ist eine Hinausschiebung der oberen Altersgrenze der Straflosigkeit notwendig, und ist die Erkenntnis, d. h. das blofse Wissen der Strafbarkeit einer Handlung, ein genügender Grund für den Eintritt gerichtlicher Strafe? Die Besprechung der ersten Frage, in welcher Helmcke-Magdeburg in ausführlicher Weise die Stellung der Lehrer zu dieser Frage und die Lage der Volksschule zeichnete, hatte folgendes Ergebnis: Der Antrag der Kommission, für welchen auch Helmcke-Magdeburg mit Rücksicht auf die Fortbildungsschule eingetreten war, die betreffende Grenze bis zum 16. Lebensjahre hinaufzurücken, erhielt nur 12 Stimmen, wurde also abgelehnt, der Antrag, das 14. Lebensjahr als Grenze aufzustellen, wurde mit 33 gegen 4 Stimmen angenommen.

Die mehrstündige Beratung über die bedingte Strafmündigkeit führte zur Annahme folgender Anträge: Gegen Personen, welche bei Begehung der strafbaren Handlung das 14., aber noch nicht das 18. Lebensjahr vollendet haben, kann der Richter entweder auf Strafe oder auf staatlich überwachte Erziehung oder auf beides erkennen. In dem Urteile ist anzugeben, ob Strafe oder Erziehung vorangehen sollen. Wird auf Erziehung und Strafe erkannt, so soll die Ausführung der Strafe von dem Erfolge der Erziehung abhängig gemacht werden (d. h. bei guter Führung erlassen werden). — Bezüglich derer, welche, ohne dafs ihnen eine Strafthat nachzuweisen ist, in Gefahr sind, zu verwahrlosen, wurde einstimmig beschlossen: Die staatlich überwachte Erziehung hat auch ohne das Vorliegen einer strafbaren Handlung bei Kindern einzutreten, welche das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet haben und in der Erziehung so sehr vernachlässigt sind, dafs sittliche Verwahrlosung eingetreten oder zu befürchten ist. In den Anstalten mufs eine Trennung der Schüler unter 14 Jahren von denen über 14 Jahre stattfinden.

Fernere Beschlüsse waren: Es sind besondere Erziehungsämter einzurichten und in die bestehenden Organisationen einzuordnen. Die obere Grenze der bedingten Strafmündigkeit bildet das 21. Lebensjahr. Bis zu diesem Alter sind als Strafmittel nur zulässig Festungshaft von 1 Monat bis zu 15 Jahren, Haft, Geldstrafe, Verweis. Ausgeschlossen bleiben Todesstrafe, Zuchthausstrafe, Aberkennung der bürgerlichen Ehrenrechte, Überweisung an die Landespolizeibehörde und Polizeiaufsicht. Ausgeschlossen soll auch sein die Notwendigkeit einer dauernden Unfähigkeit zur Vernehmung als Zeuge oder Sachverständiger. Eine erste Freiheitsstrafe im Umfange von 1 bis 3 Monaten kann ausgesetzt werden. Um eine allseitig befriedigende Gestaltung dieser Angelegenheit zu erlangen, wird der Wunsch nach einem besonderen Reichsgesetz, welches die Materie regelt, ausgesprochen.

Durch die ganze Versammlung ging, wenn auch die Ansichten sich oft gegenüberstanden, sichtlich das ernste Streben, auf diesem Gebiete das denkbar Beste zu schaffen, der Zunahme der Verwahrlosung einen Damm entgegenzusetzen, und so fanden auch die aus dem Munde von Lehrern vorgetragenen Wünsche, Forderungen und Bedenken in der Versammlung ein williges Gehör.

Ein Wort über Aufsätze.

In einer schweizerischen Konferenz wurde vor kurzem das Thema behandelt: Wie können die Schüler in den schriftlichen Arbeiten am besten gefördert werden. In der Diskussion hierüber wurde ein Votum in folgendem Sinne abgegeben:

Wir sind gewohnt, als Hauptmittel zur Förderung in der schriftlichen Darstellung der Sprache die Aufsatzübungen anzusehen. Der sprachlich bildende Wert derselben wird jedoch entschieden überschätzt. In England sind Aufsatzübungen in unserm Sinne — etwaige Änderungen in neuester Zeit vorbehalten[1]) — eine unbekannte Sache, man hat nicht einmal einen Ausdruk für unser »Aufsatz«, indem das Wort Composition mehr in musikalischem Sinne verstanden wird. Die englischen Schüler gelangen höchstens alle 10—14 Tage, meist durch Abfassung eines Briefes über eine Exkursion etc., zum schriftlichen Gedankenausdruck, und doch sind dann diese Arbeiten inhaltlich korrekter und formell viel fehlerfreier als die Aufsätze unserer Schüler, was um so höher anzuschlagen ist, als die englische Sprache in bezug auf Orthographie viel mehr Schwierigkeiten bietet als die unsrige. Somit leistet die englische Nation, die sich in der Tages- und namentlich in der Romanlitteratur geradezu auszeichnet, den interessanten Beweis, dafs Sprachgewandtheit und Aufsatzübungen nicht in proportionalem Verhältnisse stehen. Und in der That liefern uns gewöhnlich nur diejenigen Schüler sog. bessere Aufsätze, welche über eine gewisse Belesenheit verfügen, wie auch jeder gebildete Mensch sich sagen mufs, dafs die besondere Art seiner Ausdrucksweise im wesentlichen von der ihm zusagenden Lektüre herrührt, deren Gedanken und Formen er im Laufe der Zeit in sich aufgenommen hat. Was wir durch Aufsätze, zeitraubende Korrekturen, durch Grammatik und umfassende Erklärungen mühsam anstreben, das leistet eine geeignete Lektüre indirekt und auf die denkbar einfachste Weise wie von selber. Da also der Aufsatz, wie wir ihn haben, nicht rentiert, resp. die unendlich viele Kraft und Zeit, welche Schüler und Lehrer darauf verwenden, nur kärglich lohnt, so dürfte es entschieden ratsam sein, denselben — nicht abzuschaffen, aber erheblich zu beschränken und durch passende Lektüre zu ersetzen in dem Sinne, dafs namentlich in mehrklassigen Schulen die Schüler Gelegenheit erhalten, sich während der Schulzeit in Form der stillen Beschäftigung in einen geeigneten

1) Wir bemerken hierzu, dafs in neuerer Zeit in vielen Schulen Englands wöchentlich eine Stunde oder noch mehr für Aufsatz bestimmt ist und im Stundenplan als *English Composition* verzeichnet steht. D. H.

Lesestoff zu vertiefen, was sie sprachlich mehr fördern wird, als wenn sie unterdessen an Aufsätzen kümmerlich herumnörgeln müssen.

Der Einwand, dafs dadurch dle Selbstthätigkeit des Schülers beeinträchtigt werde, ist durchaus nicht zutreffend, denn wenn ich über ein gegebenes Thema die Gedanken eines andern, besonders wenn sie in mustergültiger Form vorliegen, in mich aufnehme und verarbeite, mich befähige, die gleichen Gedanken in gleicher oder ähnlicher Form gegebenen Falls selbst auszudrücken, so bin ich dabei keineswegs unthätig, sondern höchst wahrscheinlich viel thätiger und dazu noch mit ungleich mehr Erfolg, als wenn ich mich abmühen würde, über den gleichen Gegenstand meine eigenen Gedanken zusammenzustellen. Die Ansicht: lieber das armseligste Aufsätzchen, das eigene Arbeit ist, als die schönste Darstellung, die nur auf Nachahmung beruht, hat in der pädagogischen Welt in Folge Mifsverständnisses schon viel Unheil gestiftet, und nur zu sehr verkennen wir die Tragweite des Gootheschen Spruches: »Es handelt sich nicht darum, Neues zu denken, sondern schon einmal Gedachtes noch einmal zu denken.«

Wir haben geglaubt, den Lesern der »N. B.« diese Gedanken zur Erwägung mitteilen zu sollen, wollen auch mit der ketzerischen Ansicht nicht zurückhalten, dafs auf Grund ähnlicher Erfahrungen dieselben schon öfter auch in uns aufgestiegen sind.

Volksbildungsvereine.

Der »Deutschen Warte« wird aus Paris geschrieben: »Die Winterszeit kündigt sich in Paris durch eine eigentümliche Thätigkeit an. Im Oktober, November und Dezember beginnen in fast allen Quartieren der Hauptstadt Vorträge und Unterrichtsstunden, die namentlich für Arbeiter bestimmt, indes für jeden und jede offen sind. Die Kurse sind durchweg in anderer Weise organisiert wie in Deutschland. Teilweise werden dieselben auf Veranlassung der Gemeindebehörde veranstaltet, teilweise sind sie Unternehmungen einzelner Vereine, die keinen anderen Zweck wie die Ermöglichung solcher Vorträge verfolgen. Auch in einer staatlichen Anstalt, wie das *Conservatoire des Arts et Metiers*, wird in derselben Weise verfahren. Der Zutritt ist vollständig unentgeltlich und setzt meistens weder eine Anmeldung noch Abmeldung voraus. Die Programme umfassen alle möglichen Wissensgebiete: Schreiben, Lesen, Zeichnen, Sprachen (darunter auch Latein), Geographie, Geschichte, Volkswirtschaft, Naturwissenschaften, Hygiene etc. etc. Es giebt in der That wohl kaum eine Seite des geistigen Lebens, welche nicht entweder in der einen oder anderen Anstalt gepflegt würde. Als Lehrer sind häufig die besten Kräfte angestellt, die Vorträge sind daher in der Regel recht gut. Das Publikum setzt sich aus allen Klassen, namentlich jedoch aus den unteren, zusammen. Einzelne Auditorien zählen mehrere Hundert Köpfe. Trotz des losen Bandes, welches die Zuhörer fesselt, läfst sich nicht bestreiten, dafs hier durchweg ein sehr regelmäfsiger Besuch seitens derselben stattfindet. Das innere Bedürfnis einer grofsen Zahl der Pariser Arbeiter etc. für geistige Vervollkommnung ersetzt dasjenige, was bei uns durch

umfangreiche Reglements, durch Strafandrohungen etc. erreicht werden mufs. Indes will ich das französische Fortbildungsschulwesen nicht dem deutschen gegenüberstellen, — ich hebe in jenem nur einen Punkt hervor: dies ist die bereitwillige Mitwirkung der guten Lehrkräfte aus den Volksschulen, den Gymnasien, sowie den Akademien und Universitäten. In dieser Hinsicht stehen wir in Deutschland zwar nicht in allen, aber doch in vielen grofsen und mittleren Städten, wie ich glaube, hinter Frankreich zurück. Es mangelt für die Ausbildung unserer Arbeiter viel zu sehr an Kräften oder vielmehr an dem guten Willen vorhandener Kräfte.

Wenn die Bedeutung der Arbeiter- wie der Gewerbe- und Volksbildungsvereine richtig erkannt würde, so müfste ihnen von seiten der Gebildeten ein weit höheres Interesse entgegengetragen werden, dann würden unsere Lehrer, namentlich die Gymnasiallehrer, es sich nicht nehmen lassen, öfter auch als Lehrer des erwachsenen Volkes aufzutreten. Welche Fülle von Stoff bietet ihnen doch die Geschichte, die Naturwissenschaft etc.! Dann würden unsere Juristen — Richter wie Anwälte — eine Ehre darin finden, weiteren Kreisen der unteren Klassen über gewisse Materien des Rechts und des Gesetzes die so nötige Aufklärung zu geben; dann würden die Ärzte die Pflicht erkennen, die »Theorie der Vorbeugung von Krankheiten« durch populäre Vorträge über Privat- und Kommunal-Gesundheitspflege zu verwirklichen; dann würden unsere höher gebildeten Kaufleute und Fabrikanten zuweilen Mitteilungen von ihren Lebens- und Geschäftserfahrungen machen; dann würden, mit einem Worte gesagt, alle Gebildeten, welche es mit dem Volke wohlmeinen, zusammenwirken, um das ganze Jahr hindurch einen fortlaufenden Cyklus von guten belehrenden und unterhaltenden Vorlesungen über alle Wissenszweige für die Arbeiter zu veranstalten. Dafs dies nicht geschieht, ist ein Armutszeugnis — ich weifs keinen milderen Ausdruck — für die oberen Klassen.

Wir leben in einer Zeit, in der jeder geistig oder materiell Bessergestellte mehr wie je die Pflicht hat, für die Hebung der unteren Schichten Hand anzulegen!«

Wir haben dieser Mahnung nichts hinzuzufügen als den Wunsch, dafs jeder, der sich getroffen fühlt, darauf bedacht sein möge, in der beginnenden Arbeitszeit seine Pflicht und Schuldigkeit voll und ganz zu thun. Als eine Pflicht, als eine der höchsten und heiligsten reklamieren wir die Arbeit jedes Gebildeten an der Belehrung und Bildung des Volkes. Wer seinen geistigen Besitz engherzig in sich verschliefst, gleicht dem Geizhals, der seinen Mammon im Kasten aufbewahrt. *Docendo discitur!* Wer geistig reich werden will, mufs geben!

Aus der Fachpresse.

Als Beitrag zur Geschichte des Philanthropismus veröffentlicht Dr. Schullerus in den »Deutschen Blättern« (1891 Nr. 22) eine Abhand-

lung über »C. F. Gellerts pädagogische Anschauungen.« In dem weiten Gedankenkreis der Gellertschen Dichtungen stehen die Unterrichts- und Erziehungsfragen auffällig im Hintergrund. Dagegen weht in den 1770 gedruckten »moralischen Vorlesungen« ein reger pädagogischer Geist, ein Geist, der im Gegensatz zu dem vorsichtig ängstlichen Wesen Gellerts von den kühnsten Gedanken getragen wird. Rousseau und Basedow sprechen fast Satz für Satz aus denselben; besonders nachdrücklich hat Basedow auf ihn eingewirkt, namentlich dessen »Praktische Philosophie für alle Stände.« Bekanntlich wurde dieses Werk mit sehr geteiltem Beifall aufgenommem, nach der Meinung mancher hat es mit zu seiner Versetzung beigetragen, die weiteren theologisch-philosophischen Schriften erregten immer ärgeren Anstofs, um so auffälliger ist es, dafs er plötzlich mit seinen nach 1768 erscheinenden pädagogischen Schriften überall unerhörten Beifall fand. Wenn man bedenkt, dafs Basedows Bestrebungen gerade in den höheren Schichten der Gesellschaft Unterstützung fanden, und dafs sich auch Gellerts Hörer, die sich oft zu mehreren Hunderten zu seinen Vorlesungen drängten, aus diesen Kreisen rekrutierten, so läfst sich die Vermutung nicht unterdrücken, dafs es Gellert gewesen, der den Ideen Basedows den Boden bereitet hatte. — Was übrigens Gellert für die Vertiefung des deutschen Volkes, für dessen Selbstbesinnung und Selbstermutigung gethan hat als bescheidener, stiller und doch mächtig vordringender Führer in der geistigen Neugeburt des deutschen Volkes, das weist ihm vielleicht einen höheren Rang an als der ganzen philanthropischen Bewegung.

»Vermögen die Schulspaziergänge wesentlich zur Erweckung des Naturverständnisses im Geist des Kindes beizutragen?« Diese Frage beantwortet R. Krumbiegel in der« Sächs. Schulzeitung« (1891 N. 18, 19). Verfasser warnt in seiner Arbeit vor einer Überschätzung der Schulspaziergänge namentlich mit gröfseren Klassen. Gewifs hat die Schule die Aufgabe, im Schüler das Verlangen nach den edeln Gaben der Kunst und der Natur, das Wohlgefallen am Schönen und Erhabenen zu erwecken; aber es steht fest, dafs diese Bildungsarbeit hauptsächlich durch verständnisvolle Vertiefung in das Geheimnis eines einzelnen Naturwesens innerhalb der Stille der Schulstube geschehen mufs, da die Natur ihre Reize sich nicht durch trotzigen Ungestüm, durch stürmende Aufdringlichkeit, wie sie mit Klassenspaziergängen verbunden sind, entreifsen läfst, sondern den Schleier ihrer spröden Zurückhaltung allein dem opferfreudigen Werben, dem unermüdlichen Suchen des begeisterten Naturfreundes lüftet.

Gegen die gewöhnliche Behandlung der »Bruchrechnung« wendet sich Lüdemann, in der »Deutschen Schulpraxis« (1891 N. 23—26). Der Bruch, erklärt Lüdemann, ist keine besondere Form eines Quotienten, ist gar kein Quotient, sondern eine Zahl, bezogen auf Einheiten, welche durch Teilung einer Umschriebenheit entstanden sind; er ist auch keine Division, sondern die Erklärung, dafs die Division nichts auszurichten vermag. Die Teilung wird nicht an einem Denkprodukte, an der Eins,

vorgenommen, sondern an einem begrenzten Quantum, und die Bruchrechnung hat nicht die Gesetze über Quotienten, also keine Abstraktionen, sondern Gesetze, von der Notwendigkeit der Anschauung diktiert, zur Grundlage.

Litterarische Notizen.

— Volksunterhaltungsabende sind bereits in einer grofsen Anzahl von Städten und Dörfern eingeführt worden und haben, nachdem sie besonders seitens der Bildungsvereine eine warme Pflege gefunden, teilweise sich einer begeisterten Aufnahme zu erfreuen gehabt. Die »Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung«, der nahezu 900 Vereine in allen Teilen des Reichs angehören, hat diese Veranstaltungen von vornherein eifrigst unterstützt und versendet soeben an die Mitglieder der Gesellschaft eine Broschüre: »Die Volksunterhaltungsabende nach Bedeutung, Entwickelung und Einrichtung. Ein Weg zur geistigen und sittlichen Einheit des deutschen Volkes« (Verlag: Berlin W., Maafsenstr. 20). Diese Schrift steht auch Nichtmitgliedern gegen Einsendung von 0,20 M. zur Verfügung. Sie ist in hohem Grade geeignet, das Interesse an dieser Einrichtung zu erhöhen. Der »Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung« ist die soziale Frage eine Erziehungs- und Herzensfrage. Ihr gelten die Milderung der Klassengegensätze, das Verständnis für die gemütlichen Lebensansprüche der Nebenmenschen als Hauptmitttel, um allmählich ein friedliches Zusammenwirken aller Teile herbeizuführen. Wenn der Arbeiter oder kleine Handwerker mit dem sogenannten »Besitzenden« oder »Gebildeten« an einem Tisch sitzt, wenn ersterer bemerkt, dafs der Kampf ums Dasein auf der Stirn des bisher von ihm Beneideten auch oft tiefe Runen gegraben, so wird er einsehen, dafs er nicht allein eine schwere Bürde trägt, sondern dafs ein jeder Stand seine Last hat. Er merkt auch bei der Unterhaltung, dafs der gebildete Mensch rücksichtsvoll und höflich ist. Nichts gefährdet den innern Frieden unsers Vaterlandes mehr, als wenn die grofse Menge der Arbeiter und der kleinen Handwerker nur immer mit Ihresgleichen verkehrt und nie die Lage andrer kennen lernt. Wie sind nun solche Volksunterhaltungsabende einzurichten? Die besten Kräfte auf allen Gebieten mufs man dazu zu gewinnen suchen. Was der Besitzende für hohes Eintrittsgeld zu sehen und zu hören bekommt, das sucht die »Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung« den Armen umsonst zu bieten. Hier liegt ein grofses Feld noch unbebaut für die Lehrer, die Volksbildner. In der oben angegebenen Schrift ist der Weg angegeben, auf dem man zur Begründung solcher Volksunterhaltungsabende gelangt, und es sind die Programme von Volksunterhaltungsabenden aus verschiedenen Orten mitgeteilt, von denen man ein Muster nehmen kann. Darum sei genannte Schrift den Kollegen bestens empfohlen.

— Volkswirtschaftliches Lesebuch für jedermann. Nach den Quellen bearbeitet von A. Patuschka.« (2. vermehrte und verbesserte Auflage. Gotha, Emil Behrend, 242 S. 2 M geb. 2,50 M.) Das unter diesem Titel erschienene Buch unseres geehrten Mitarbeiters hat eine so freundliche Aufnahme gefunden, dafs schon nach zwei Jahren eine neue Auflage nötig geworden ist, deren Tendenz die gleiche mit derjenigen der ersten ist. Indem wir deshalb auf die Besprechung des Buches im 2. Jahrgang der »N. B.« verweisen, empfehlen wir dasselbe allen, die es noch nicht kennen. Sie werden reiche Belehrung daraus schöpfen.

— Die Frage der Schriftlage fängt an, immer weitere Kreise zu beschäftigen. Ein Zeichen für das lebhafte Interesse, an dieser Frage

ist auch Umstand, dafs das Buch von Emanuel Bayr: »Steile Lateinschrift« (Wien, Pichlers Wwe. u. Sohn. 176 S. 2,40 M), das schon im 2. Jahrg. der »N. B.« Erwähnung fand, gegenwärtig schon in 3. Auflage vorliegt. Das mit zahlreichen Illustrationen, Schriftproben etc. ausgestattete Buch ist eine der besten Quellen zur Orientierung über diese Frage.

— Von Odo Twiehausens Naturgeschichte (Leipzig, Ernst Wunderlich), die im 1. Jahrgang der »N. B.« Heft 9 ausführliche Besprechung erfahren hat, liegt die erste Abteilung (Unterstufe) in 3. Auflage vor 248 S. 2,80 M.). Neu hinzugetreten als Ergänzungsband ist eine vierte Abteilung, die 261 Seiten umfafst und ebenfalls 2,80 M kostet. Sie behandelt das Pflanzen- und Tierleben der Mittelmeerländer, des tropischen Urwaldes, der Steppe, der Wüste, des Meeres u. s. w.

— In dem Verlage von Carl Meyer (G. Prior) sind die ersten Lieferungen eines auf 2 Bände (Preis jedes Bandes etwa 4 M.) berechneten Werkes erschienen, das unser lebhaftes Interesse in Anspruch genommen hat. Es ist eine auf gründlichem Quellenstudium beruhende »Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes« bearbeitet von dem Seminarlehrer Konrad Fischer. Auf dieses Werk kann mit Recht das viel mifsbrauchte Wort angewandt werden: Es füllt eine Lücke in der pädagogischen Litteratur aus. Uns wenigstens ist keine ähnliche Arbeit bekannt. So machen wir denn unsere Leser auf das Buch aufmerksam, eine eingehende Besprechung nach Vollendung desselben uns vorbehaltend.

— Auf dem »Internationalen Kongrefs für Hygieine und Demographie zu London«, vom 10. bis 17. August 1891, hielt Dr. Kotelmann-Hamburg, Leiter der »Zeitschrift für Schulgesundheitspflege«, in der Sektion für Schulhygieine einen Vortrag über senkrechte Schreibschrift, in welchem derselbe Scharfs Schreibschule (Flensburg, Huwalische Buchhandlung, O. Hollesen, 6 deutsche und 6 lateinische Hefte à 15 Pf.) vorgelegt und empfohlen hat. Gleichzeitig hatten auf Wunsch von Dr. Schubert-Nürnberg mehrere Flensburger Schulen und die Schule in Twedterholz verschiedene von ihren Schülern angefertigte Proben der senkrechten Schrift der Sektion zur Verfügung gestellt. Die Verhandlungen, denen die ersten Autoritäten auf dem Gebiet der Schulgesundheitspflege beiwohnten, schlossen mit der fast einstimmig (alle Stimmen gegen eine) zur Annahme gelangten Resolution der von etwa 300 Teilnehmern besuchten Versammlung: »Da die hygieinischen Vorteile der senkrechten Schrift sowohl durch ärztliche Untersuchungen als durch praktische Erfahrungen klar bewiesen und festgestellt worden sind, und da mit deren Einführung die fehlerhaften, zu Schiefwuchs und Kurzsichtigkeit führenden Schreibhaltungen zum sehr grofsen Teil vermieden werden, so empfehlen wir, die Steilschrift in unsere Volks- und Mittelschulen einzuführen und zu lehren.«

Reform-Litteratur.

(Eingehende Besprechung vorbehalten.)

I.

Im letzten Quartale 1891 erschienen.

a) Bücher.

Bayr, Schulleit., Em., Steile Lateinschrift. 2. verm. Aufl. (Wien, A. Pichlers Ww. u. Sohn. 177 S. m. Abbild. u. 24 Taf. 2,40 M.)

Götze, Hugo, Es beginnt zu tagen! Ein Wort zur Schulreform und zur Erziehung der Jugend, gerichtet an das deutsche Bürgerhaus. (Berlin, Brachvogel u. Ranft. III, 65 S. 1 M.)

Harbort, Rekt., Fr., Sozialdemokratie und Volksschule. (Hannover, C. Meyer. 58 S. 60 Pf.)

Hübner, Max, Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts. Mit einem Anhange: Über die Umarbeitung der „Ergänzungen zum Seminarlesebuche" (I) in der Volksschule. (Breslau, F. Görlich. 50 S. 60 Pf.)

Kiefsling, Dr., Frz., u. Egmont Pfalz, Lehrer, Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte in Volks- und höh. Mädchenschulen. In 6 Kursen bearbeitet. Kursus 4 u. 5 [Sommerhalbjahr.] 2. umgeänd. Aufl. Mit zahlreichen Holzschnittabb. (Braunschweig, Appelhans u. Pfenningstorff. XII, 380 S. 4,50 M.)

Landwehr, Dr Hugo, Charaktere aus der neuen deutschen Geschichte vornehmlich in zeitgenössischer Schilderung. Ein Hilfsbuch f. den Unterricht in der neuen Geschichte. (Berlin, E. S. Mittler u. Sohn. X, 230 S. 3 M.)

Liebeskind, Bürgerschull., Herm., Über die Benutzung der Quellen im Geschichtsunterricht der Volksschulen. (Jena, Mauke. III, 35 S. 60 Pf.)

Mohr, Unsere Methode der Rechtschreibung. Kritik derselben und Vorschläge zu ihrer Umgestaltung. (Flensburg, Westphalen. VII, 159 S. 2 M.)

Schröer, Heinr., Die allgemeine Volksschule als Hauptbedingung zur endgiltigen Lösung der Schulreform-Frage. (Erfurt, B. Bacmeister. III, 54 S. 80 Pf.)

Thrändorf, Dr., Der Religionsunterricht der Oberstufe der Volksschule. Präparationen nach psychologischer Methode. 2 Teil: Apostelgeschichte und der 3. Artikel. (Dresden, Bleyl u. Kämmerer. 159 S. 2,50 M.)

Völkmann, Ober-Realsch.-Lehr., Dr. Ludw., Die Methodik des Schulunterrichts in den fremden Sprachen, gegründet auf die Methodik des deutschen Unterrichts. (Berlin, E. S. Mittler u. Sohn. 34 S. 70 Pf.)

Weber, Hugo, Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. 2. Aufl. von Dr. Rich. Börner. (Leipzig, J. Klinkhardt. 249 S. 3 M.)

Ziegler, Prof., Dr Theod., Die Fragen der Schulreform. Zwölf Vorlesungen (Stuttgart, Göschen. VII, 176 S. 2,50 M.)

b) Aufsätze.

Behrends, F., Die Notwendigkeit der allgemeinen Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage. (Thür. Schulbl. 21. 22. Gotha, Gläser. à 20 Pf.)

Helmeke, Bestrafung jugendlicher Verbrecher. Zwangserziehung und Volksschule. (N. päd. Ztg. 44. 45. Magdeburg, Jensch à 15 Pf.)

Kirchhoff, E., Bemerkungen zu der Verwendung des Invaliditäts- und Altersversicherungsgesetzes beim Rechenunterrichte in unsern Volksschulen. (Volksschulfr. 48. Königsberg, Bon. à 15 Pf.)

Müller, G., Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts. In welchen Punkten dürfte eine Einigung zu erzielen sein. (Schles. Schulztg. 48. 49. Breslau, Priebatsch. à 15 Pf.)

Rogge, Paul, Was hat die Schule zu thun, um die Sprachgebrechen zu bekämpfen. (Volksschulfr. 41—43. Königsberg, Bon, à 15 Pf.)

Schmidt, Die Psychologie in ihrer Bedeutung als grundlegende Wissenschaft der Pädagogik. (Päd. Ztg. 44. 45. Berlin, W. u. S. Löwenthal. à 20 Pf.)

Sperr, P., Noch einiges zur Lehrplan-Reform. (N. päd. Ztg. 40. 41. Magdeburg, Jensch. 15 Pf.)

Dr. Staude, Zur Anwendung der Formalstufen im Religionsunterrichte. (Päd. Studien I. Dresden, Bleyl u. Kämmerer. à 1 M.)

Strobel, Karl, Nicht humanistische, sondern nationale Sprachbildung in der Volksschule und durch die Volksschule. (Deutsche Schulztg. 45. Berlin, Öhmigke. 20 Pf.)

Voigt, Welche Aufgaben stellt die Gegenwart an die Arbeit der Volksschule. (Aus der Schule 8. Leipzig, L. Richter. 50 Pf.)

Warnecke, G. Inwiefern ist die Kunstgeschichte in dem Lehrplan der höh. Mädchenschule zu berücksichtigen? (Mädchenschule 10. 11. Bonn, Weber. à 1 M.)

Werner, Wie erfüllt die Volksschule die in der Gegenwart besonders wichtige Aufgabe, ihren Schülern eine klare Erkenntnis der Grundlehren der christlichen Sittlichkeit zu vermitteln. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 23—25. Quedlinburg, Huch. à 15 Pf.)

N. N., Das Prinzip der Kulturgemäfsheit in Erziehung und Unterricht. (Preufs. Schulztg. 258. 259. Liegnitz, Seyffarth. à 10 Pf.)

N. N., Die Stoffauswahl im naturgeschichtlichen Unterricht der Volksschule. (Schw. Lehrerztg. 44—46. Zürich, Füssli u. Comp. à 10 Pf.)

N. N., Wieviel Stufen bezw. Klassen soll die Volksschule haben? (Päd. Ztg. 46. 47. Berlin, W. u. S. Löwenthal. à 20 Pf.)

Neue Bahnen.

Reform-Zeitschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 2. *Februar* 1892. **III. Jahrg.**

Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwickelung unsers Jahrhunderts.

Von **R. Rifsmann** in Berlin.

(Schlufs.)

V.

Zur Grundlage eines pädagogischen Systems wurde das Sozialprinzip bei Schleiermacher und Graser.

»Jede grofse Masse von Menschen« — führt der erstere aus[1]) — »bildet ein gemeinsames geistiges Leben. Wo dies bis zu einem gewissen Punkte entwickelt ist, entsteht ein grofses lebendiges Ganze: der Staat.« Die Entwickelung des Einzelnen innerhalb einer menschlichen Gemeinschaft geschieht nicht unabhängig und isoliert von anderen, sondern wird wesentlich mitbestimmt und modifiziert durch Einwirkungen von aufsen. Dieses ist sogar »das Wesentliche im Begriff von Gemeinschaft«. Ein vom Beginn des Lebens an isolierter Mensch würde gar nicht bestehen können. »Im Anfange des menschlichen Lebens ist sogar ein Übergewicht der äufseren Einwirkungen über die innere Entwickelungskraft. Denken wir uns den einzelnen Menschen isoliert zu einer Zeit, wo durch äufsere Einwirkungen seine Kräfte schon bis auf einen gewissen Grad entwickelt sind, so werden wir es allerdings für möglich halten, dafs er sich forthelfe; das aber werden wir nicht annehmen können, dafs seine intellektuelle Entwickelung in demselben Grade gedeihen werde wie in der Gesellschaft; ja wir

---

[1]) Erziehungslehre. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen herausgegeben von C. Platz. Berlin 1849. (Neue Ausgabe bei Beyer & Söhne in Langensalza.) — Vrgl. auch: Die Idee der Volksschule nach den Schriften Dr. Fr. Schleiermachers dargestellt von Dr. Th. Eisenlohr. Stuttgart. 1852.

werden sagen müssen, dafs der in der Gesellschaft Lebende weiter kommen wird als der isoliert Stehende, auch wenn dieser an ursprünglicher innerer Kraft weit überlegen ist.«

»Das menschliche Geschlecht — wird weiter ausgeführt — besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewissen Cyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derselben verschwinden, und zwar so, dafs alle, welche gleichzeitig einem Cyklus angehören, immer geteilt werden können in die jüngere und ältere Generation, von denen die erstere immer eher von der Erde scheidet. Allein wenn wir das menschliche Geschlecht betrachten in den gröfseren Massen, die wir Völker nennen, so sehen wir, dafs diese in dem Wechsel der Generationen sich nicht gleich bleiben, sondern es giebt darin ein Steigen und Sinken in jeder Beziehung. Dieses erfolgt jedoch nicht von selbst, sondern ihm liegt irgendwie menschliche Thätigkeit zu Grunde.« Diese besteht in einer Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere. Durch dieselbe soll das heranwachsende Geschlecht »tüchtig werden, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten.«

»Jede folgende Generation müfste nicht nur hinter der früheren sehr zurückbleiben, wenn die Einwirkung der Älteren auf die jüngere Generation fehlte, sondern jede müfste auf diese auch wieder von vorn anfangen und etwas thun, was vorher schon gethan wäre, und es könnte von der Entwickelung des Menschengeschlechts keine Rede sein. Zwar mufs jeder Einzelne thatsächlich von vorn anfangen; es kommt aber darauf an, wie b a l d er dahin gebracht wird, auf die Förderung des menschlichen Berufes auf Erden mit einwirken zu können.« »So ergiebt sich, dafs das Einwirken auf das jüngere Geschlecht ein Teil der sittlichen Aufgabe der menschlichen Gemeinschaft ist.« »Vermöge des Selbsterhaltungstriebes mufs die Gemeinschaft sorgen, dafs die spätere Generation die jetzige ersetze, vermöge des Bildungstriebes, dafs die jüngere Generation noch weiter entwickelt werde, weil die Gemeinschaft nur dadurch entwickelt werden kann.«

Insofern diese Einwirkung der älteren Generation auf das heranwachsende Geschlecht eine absichtliche und damit eine geordnete und nach Vollständigkeit strebende ist, nennen wir sie E r z i e h u n g. Diese ist also »die Einleitung und Fortführung des geistigen und sittlichen Entwickelungsprozesses des Einzelnen durch absichtliche Einwirkung, die i m N a m e n d e r G e m e i n s c h a f t u n d i h r e r K r e i s e (F a m i l i e , K i r c h e , S t a a t) vermittels Einzelner — die als »A g e n t e n d e r G e s a m t h e i t«, als Beauftragte des Staates, der Kirche etc. zu betrachten sind — bis zur bürgerlichen und kirchlichen Selbständigkeit des In-

dividuums ausgeübt wird.« Die erziehliche Einwirkung ist also nicht als Handlung des Individuums sondern als »Aktion der sittlichen Sphäre, von der sie ausgeht« zu betrachten.

Die Erziehung »soll den Menschen bilden für die eigentümliche Beschaffenheit der verschiedenen grofsen Lebensgemeinschaften«, »ihn abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen, freien, geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen.« Der Mensch soll dazu erzogen werden, dafs er »in diesen vier Sphären der Gemeinschaft seine Stelle einnehmen und für jede derselben etwas sein könne«.

Die Erziehung für das Gemeinschaftsleben ist an die gegebenen Verhältnisse gebunden. »Anders mufs der Mensch für diesen, anders für einen andern Staat und Kirche erzogen werden.« »Eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblöfste Sitte sind ebensolche Chimären, wie eine allgemeine Sprache und ein allgemeiner Staat.« Jeder Einzelne gehört bereits von seiner Geburt an zu einem bestimmten Volke und zu einer bestimmten kirchlichen Gemeinschaft. »Angeboren ist dem Menschen der Staat dem Wesen nach als die dem Realen zugewendete Seite der Nationalität; er trägt sie in seiner körperlichen Konstitution an sich, welche nur die äufsere Seite des Psychischen ist. Schwerer sieht man, dafs auch das (volks-) individuelle Erkennen ihm angeboren ist. Es scheint, als ob er die anderen Formen, wenn man ihn unter andere Völker setzt, ebenso leicht annähme; allein die Erfahrung zeigt doch teils, dafs dies hemmt, teils dafs sich doch die angeborne Neigung offenbart, auch noch im Mifslingen . . . Dafs Religion im allgemeinen dem Menschen angeboren ist, wird niemand leugnen; schwerer wird man verstehen, dafs ihm z. B. das Christentum angeboren sei. Geht man aber nur auf das Wesen, auf die bestimmte Modifikation des menschlichen Gefühls, so bewährt sich's doch. Kein Heidentum wird unsern Kindern lebendig, keine Mythologie wird ihnen religiös; aber unsern religiösen Sinn haben sie oft angenommen ohne alles Zuthun.« »Es ist etwas anderes, zu sagen: Die Erziehung mufs gerichtet sein auf eine vollkommenere Organisation des Staates, der Kirche etc., als einen allgemeinen Staat etc. verlangen.«

Ist aber die Erziehung bedingt durch die Verhältnisse des wirklichen Lebens, so giebt es »keine allgemeingiltige Pädagogik«, eine für alle Zeiten und Räume passende Erziehungslehre. Vielmehr ist die Theorie der Erziehung »nur die Anwendung des spekulativen Prinzips der Erziehung auf gewisse gegebene faktische Grundlagen«.

Ist es nach dem Bisherigen Ziel der Erziehung, den Menschen heranzubilden für die verschiedenen Kreise des Gemeinschaftslebens, so folgt jedoch daraus keineswegs, dafs das Individuum vollkommen in der Gesamtheit aufgehen müsse. Vielmehr hat auch die Erziehung wohl zu beachten, dafs nach einem »allgemeinen Gesetze der Erscheinung« »jedes Einzelne ein Allgemeines und ein Besonderes zugleich«, und somit auch jeder Einzelne »an und für sich selbst ein eigentümliches Wesen sei«, von andern verschieden »nicht durch blofse Einwirkungen von aufsen«. Wohl soll jeder, heifst es in den »Monologen«, die Menschheit darstellen, aber »auf eigne Art, in eigner Mischung ihrer Elemente«. Somit ist das Ziel der Erziehung näher dahin zu bestimmen, dafs »jeder Einzelne in dem Ganzen sich durch eine eigentümliche Bestimmtheit von allen andern, wenn auch nur graduell, unterscheide.« Der Einzelne soll also durch die Erziehung befähigt werden, nach seiner individuellen Veranlagung in der Gesellschaft zu leben und zu wirken, der Gesamtheit zu dienen mit der Gabe, die gerade er empfangen hat.

Aus dem Dargelegten folgt, dafs die früheste Erziehung, welche vorwiegend die Entwickelung des Kindes als eines individuell bestimmten Einzelwesens im Auge hat, notwendig der Familie zukommt. »Die Ausbildung der persönlichen Eigentümlichkeit ist nicht das vorherrschende Interesse der grofsen Gemeinschaften; bei einer rein öffentlichen Erziehung wäre zu besorgen, dafs diese Rücksicht ganz zurückstehen müfste. Die Eltern aber haben dieses Interesse an der einzelnen Person und werden die Vollkommenheit des Einzelnen gern darstellen wollen. In der Privaterziehung wird deshalb die Tendenz auf Entwickelung der Individualität das Herrschende sein. Bei der öffentlichen Erziehung dagegen wird die persönliche Eigentümlichkeit zurücktreten und das Interesse, den Menschen für die Gemeinschaft zu bilden, überwiegen.«

Im Hause beginnt somit naturgemäfs die Erziehung. Sie wird jedoch nicht darin vollendet Vielmehr bedürfen die häuslichen Einwirkungen »eines Supplements und der Korrektion«, das letztere namentlich insofern, als in der Familie die absichtlichen pädagogischen Thätigkeiten »sich blofs dem freien Leben anschliefsen«, der Unterricht aber Ordnung und diese eine bestimmte Einteilung der Zeit, einen geregelten Gang erfordert.

Es wäre somit ein Irrtum, die öffentliche Erziehung in der Schule blofs als Notbehelf anzusehen. Vielmehr ist diese unmittelbar »eine Vorbereitung zum öffentlichen gemeinsamen Leben«. »Ursprünglich ist gegeben Familienliebe; späterhin

findet sich der Mensch im Staat (und in der Kirche) durch reales Hineingezogenwerden, das aber bei uns zu spät erfolgt. Die Lücke wird ausgefüllt durch die Schule. Diese kann der Knabe als erweiterte Familie ansehen; er wird aber je länger, je mehr sich aufgefordert fühlen, die Analogie des Bürgerlichen darin zu finden.« »Der Staat und die Kirche müssen einen bestimmten Einflufs erhalten auf die Erziehung; deswegen mufs der Zögling in einem bestimmten Moment in ein gemeinsames Leben eingeführt werden.«

Nicht das ist darum die Hauptsache in der Schulerziehung, dafs sie das Wissen fördert, sondern »dafs sie gesellige, religiöse, bürgerliche Bildung vermittelt«. Die Ansicht, dafs Schulen nur Unterrichtsanstalten (»Kenntnisfabriken«) wären, hat ihren Verfall bewirkt. »Diese Ansicht ist nur ausgegangen von dem Standpunkte der skeptischen Reflexion und von dem gänzlichen Mangel an Nationalitätsgefühl.« Die Schule soll der Jugend ein gemeinsames Leben bieten, »in welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann«; denn in dem gemeinsamen Leben »giebt es keine Thätigkeit des Einzelnen, die nicht zugleich Thätigkeit aller wäre, und es giebt keine Thätigkeit der Totalität, die nicht zugleich Thätigkeit der Einzelnen wäre«; d. h. der Einzelne »ist immer in der Beziehung thätig, dafs die Thätigkeit aller gleichsam in ihm nachschwingt infolge der lebendigen Teilnahme, die er daran nimmt, so dafs sie sich mit ihm identifiziert«. »So wir die Aufgabe lösen, die Jugend in einen solchen Zustand zu versetzen, so haben wir auch die anderen gelöst. Die Willensakte müssen dann ein Continuum bilden, die Gesinnung mufs erkannt werden können und der Jugend selbst klar ins Bewufstsein treten. Da die Jugend unter sich in der Familie aber kein Gemeinwesen bildet, ebenso wenig aber mit den Erwachsenen, welche sie ja nur erst am Ende der Erziehung ganz versteht, so mufs sie, um ein gemeinsames Leben bilden zu können, beziehungsweise aus der Familie austreten, und die Notwendigkeit, die Erziehung zumteil aus der Familie heraus zu verlegen, leuchtet ein.« —

Wir brechen hier ab. Eines weiteren Eingehens auf die Pädagogik Schleiermachers bedarf es nicht, da schon aus dem Angeführten seine Stellung zu der vorliegenden Frage bestimmt genug hervorgeht.

Einen ähnlichen Standpunkt nimmt der Zeitgenosse Schleiermachers, Johann Baptist Graser, ein.

In einer seiner letzten Schriften, »Das Verhältnis des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit« (Baireuth 1835), setzt er sich aus einander mit dem Individualitätsprinzip des 18. Jahrhunderts. Das wahre Menschenleben, heifst es dort, ist nur

ein organisches Gemeindeleben. Die grofsen Geister von Frankreich, Voltaire, Rousseau, Diderot etc., hatten ihre philosophischen Systeme auf die einseitige Betrachtung des Menschen an sich gegründet und die Grundtriebe desselben zu Rechtsprinzipien seines Lebens gegen andere erhoben. Alles bestehende Positive mufste als ärgerliche Usurpation der Gewalt oder des Betrugs verdammungswürdig erscheinen. Der Staat hatte in ihren Augen nur als Contrat social Giltigkeit. Dafs diese Afterphilosophie auch bei uns Eingang fand, das ist das grofse Unheil, dessen Folgen von unberechenbarem Nachteile sich beweisen.

Die Gegenwart, führt er weiter aus, wird charakterisiert durch das Vorhandensein eines unvertilgbaren Empörungsgeistes, Der Grund des Übels aber liegt in der einseitigen und darum grundfalschen Ansicht des Natur- und Staatsrechts. Hieran trägt auch die Volksschule insofern schuld, als man nirgends sich bestrebt hat, durch sie das Volk für die Staatszwecke zu bilden, wie überhaupt dem Volksschulunterricht ein durchgreifendes Zweckprinzip abgeht.

Dieses letztere zu entwickeln, hatte Graser besonders in seinem Hauptwerke versucht. Dasselbe führt den Titel: »Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung zur festeren Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft« (Baireuth 1810. 3. Aufl. 1830)[1]). Er führt darin betreffs unserer Frage folgendes aus:

Die Bestimmung des Menschen ist: freiwaltend durch Gesinnung und That das Ebenbild Gottes in seinem Leben darzustellen, oder, mit anderen Worten, das ihm eingeborne Divine (Göttliche) auch in seinem Leben nachzuweisen. Das Leben aber, in welchem der Mensch diese seine Bestimmung erfüllen soll, ist ein solches der Gemeinschaft. Die Hauptgemeinschaft für den Menschen ist der Staat. Nur in ihm vermag die Menschheit ihre Bestimmung wahrhaft zu erreichen. Somit hat auch die Erziehung kein anderes Ziel als das Leben im Staate. Der Mensch mufs so gebildet werden, dafs er in das Leben des Staates und zwar desjenigen pafst, in welchem und für welchen er einst leben und wirken soll. »Das müssen also seine Tugenden und das also seine Eigenschaften sein.« Es mufs daher dahin getrachtet werden, dafs der Zögling die wahre Ansicht vom Staate als einem göttlichen Institute und den daraus hervorgehenden Bürgersinn erhalte. Freilich empfängt dieser seine Weihe erst durch den kirchlichen Sinn, welcher als das alles umfassende Ziel der wahren Menschenerziehung zu betrachten ist, und der in dem Streben nach der

[1]) Vrgl. auch »Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage«. Von J. B. Graser (Baireuth 1817. — 4. Aufl. Hof 1839).



allgemeinen Vereinigung der Menschen im Christentum und damit der Verwirklichung des Reiches Gottes auf der Erde als des Vollendetsten im Zusammensein der Menschen besteht.

Soll aber der Einzelne für das Ganze leben, so kann er offenbar dieser Forderung nur mit einer gewissen und bestimmten Thätigkeit entsprechen. Auch beruht das Wohlsein des Staates wie jeder Gemeinschaft darin, dafs jedes der in ihr vereinigten Glieder seinen bestimmten Beruf hat und ausfüllt. Somit mufs auch die Erziehung von dem Gesichtspunkte ausgehen, dafs jeder Mensch nach seinen entsprechenden Anlagen für eine bestimmte Funktion erzogen werde. Eine allgemeine Menschenerziehung, wie sie auch Pestalozzi (richtiger: der Pestalozzianismus eines Niederer u. and.) erstrebte, ist ein Unding. Sie widerspricht der Natur, da jeder Einzelne eine eigentümliche Mischung von ihm verliehenen Anlagen aufweist. Dieser bestimmte Mensch mit diesen bestimmten Anlagen soll gebildet werden, dafs er als dieser einst seine angemessene Stelle in der Welt einnehme. »Man hält sich nur den Menschen mit seinen Anlagen vor und sinnt nur auf die Mittel, diese recht schnell und sicher auszubilden, unbekümmert um den Zweck; denn man glaubt, der Ausgebildete werde einst schon in die Fugen der Welt selbst passen, für welche seine Bildung sich eignet. Daran denket man nicht, dafs der Mensch als für sich seiend gar nicht gedacht werden könne, sondern dafs er nur als ein Teil im Organismus des Staates und der Kirche oder der Menschheit sein müsse, und dafs er mit seiner Individualität schon im voraus von der Vorsehung seine angewiesene Stelle im ganzen Organismus habe, und darum des Erziehers Beruf es sei, diese bei der Anschauung der Individualität als Hauptzug mit aufzufassen und die Ausbildung des ganzen Menschen darauf zu berechnen.«

Aufs strengste genommen, ist freilich eine wirklich individuelle Erziehung unmöglich. Somit bleibt nur übrig, uns die Bildung der Menschen für die Stände des Staates zur Aufgabe zu machen, da deren verschiedene Erfordernisse genau zu bestimmen sind. Mit diesen sind die Anlagen der Subjekte in Vergleich zu bringen.

Aus dem Dargelegten folgt, dafs die Schule als ein der menschlichen Gesellschaft unumgängliches Institut zu betrachten ist: denn nicht für sich und seine Familie allein soll der Mensch gebildet werden, sondern zugleich auch für das Leben in der Gesellschaft, und diese Bildung kann er nicht durch blofsen Unterricht, sondern nur durch ein Erziehungsinstitut erhalten, das sowohl durch Unterricht, als auch durch seine pädagogische Verfassung darauf hinzielt. Die Schule soll das Grundbildungsinstitut für das allgemeine Leben im Staate

und in der Kirche sein. Sie mufs demnach in ihrer ganzen Verfassung den Staat und die Kirche selbst im Keime darstellen. Sie übernimmt den Zögling in der zweiten Altersperiode desselben, wo es darauf ankommt, den Grund zu dem allgemeinen Leben in Staat und Kirche zu legen. Dieses kann nur dadurch geschehen, dafs er aufser dem Hause in eine solche Gesellschaft versetzt wird, in welcher die Bildung aller Glieder darauf abzielt. Insofern die Schule hierzu Raum darbietet, ist sie Erziehungsinstitut. »Es ist eine Verkehrung des Prinzips: die Schule als Unterrichtsanstalt müsse auch Erziehungsanstalt sein; sondern die Schule mufs als Erziehungsanstalt auch Unterrichtsanstalt sein.«

Hieraus folgt, dafs die Schule ein öffentliches und allgemeines Institut des Staates sein mufs. Sie mufs von allen Kindern benutzt werden. Dispensen vom Besuch der öffentlichen Schule können nur in Fällen gestattet werden, wo dieser Besuch als unthunlich nachgewiesen wird; denn der Hauptzweck: die öffentliche, gemeinschaftliche Bildung zum Leben in Staat und Kirche, die der häusliche Unterricht nicht zu gewähren vermag, fordert mit unnachsichtlicher Strenge den allgemeinen Besuch der Schule. Diese mufs darum auch ein Institut sein, das von der unmittelbaren Anordnung des Staates ausgeht, nur von diesem dotiert und besetzt wird und unter der unmittelbaren Leitung des Staates und der Kirche steht. Gemeindeschulen kann es darum ebenso wenig geben als Familienschulen.

Da die Bildung für das allgemeine Leben individuell, und weil sie das im strengsten Sinne nicht sein kann, wenigstens auf die Stände im Leben oder die Lebensverhältnisse berechnet sein mufs, so ist die Schule vor allen Dingen zu teilen in diejenige für Knaben und diejenige für Mädchen. Fordert doch das weibliche Geschlecht nach seiner Bestimmung seine eigne Erziehung schon von der Kindheit an, vor allem aber in der zweiten Altersperiode. Ferner mufs sich aus derselben Rücksicht die Volksschule sondern in die Elementarschule fürs Volk und diejenige für die höheren Stände. »Die Richtung des Lebens des Volkes ist ganz verschieden von jener des Lebens der Höheren oder des Adels. Das Volk, das es hauptsächlich mit der Materie als Bedingung des physischen Lebens zu thun hat, hat demnach sein Leben auch von dieser Ansicht aufzufassen; dagegen hat der Adel sich vorzugsweise mit den Ideen als Bedingungen der Form des Lebens zu befassen.« [1]) Mindestens sollte die Scheidung der Geschlechter, sowie die Scheidung der

[1]) Der Verfasser dieser Arbeit hält die Anmerkung nicht für überflüssig, dafs er obiger Schlufsfolgerung Grasers keineswegs zustimmt.

Standesschulen auf der obersten der drei Stufen des Elementarunterrichts geschehen.

Betreffs des herkömmlichen Unterrichts bemerkt Graser, derselbe habe lediglich dazu beigetragen, dafs der Mensch seinen Verstand nur im Dienste seiner Selbstsucht verwende. Die Auswahl des Stoffes werde bestimmt durch Herkommen und Erwägungen der Nützlichkeit. Jene Schulgegenstände würden gelehrt, weil das bürgerliche Leben der Zeit sie unumgänglich notwendig mache, diese, weil sie zu einer vorteilhafteren Geschicklichkeit im Leben beitrügen. Von allen Seiten werde dem Menschen etwas von aufsen auf- und eingegeben. Dort bringe ihm der Lehrer seine Kenntnisse von Dingen bei, und hier verkünde er ihm, was Gott, was Jesus für den Glauben lehre und für Gesinnung und That vorschreibe, sowie was der Staat, was die Kirche fordere. Alles, was von aufsen komme, sehe aber der Mensch als aufgebürdet an, und es sei natürlich, dafs er es vor den Richterstuhl des Verstandes ziehe und nur das ihm Behagliche für gültig erkläre, alles Mifsbehagliche aber als aufgedrungen abweise. Daher komme die allgemeine Gährung und Unzufriedenheit der Zeit und die moderne epikuräische Lebensphilosophie.

Dem Hauptübel alles Unterrichts, dem Wahn, dafs der Mensch sich sein Leben von aufsen regeln lassen müsse, kann nur, betont Graser, durch eine solche Anlage desselben begegnet werden, dafs der Zögling sein Leben in der Gemeinschaft findet. Dann erkennt er in sich und aufser sich die Notwendigkeit, so zu sein. Im Unterrichte tritt ihm nichts mehr von aufsen, nichts mehr als etwas Fremdes entgegen, sondern immer findet er sich selbst im Ganzen. Familie, Gemeinde, Staat und Kirche sind ihm nicht auswärtige Institute, welche gebieten und fordern; sondern sie sind Elemente seines Lebens, Bedingungen seiner Existenz und seines Wohlseins.

Von diesem Standpunkte aus wendet sich Graser in entschiedener Weise gegen den Formalismus im Unterricht. Die Denkübungen der Volksschule sollen sich nicht im Gebiete abstrakter Begriffe, wie Ursache, Wirkung, Folge, Zweck, Mittel etc, herumbewegen, sondern als Aufforderungen des Schülers gebraucht werden, die Bedingungen seines Lebens schärfer aufzufassen und seine Beziehungen zum Ganzen richtiger zu beurteilen. Der Unterrichtsstoff soll auch der Stoff der Denkübungen sein. Auch das Gymnasium mufs als Hauptaufgabe ansehen, seine Schüler für das Leben in Staat und Kirche heranzubilden. Daraus folgt aber, dafs nicht mehr, wie bisher, der Unterricht in den klassischen Sprachen als Hauptgegenstand der Gymnasialbildung angesehen werden darf

da dieser insbesondere es war, der die Schüler bewog, Staat und Kirche als auswärtige Institute anzusehen und, falls diese mit den Forderungen ihrer üppig gewordenen Selbstsucht in Kollision kamen, sie als Fesseln des freisinnigen Lebens abzuschütteln.

Gegenstand des Unterrichts soll das Leben selbst in der Weise sein, dafs ein bestimmtes Lebensverhältnis, das ein organisches Zusammenleben sein mufs, die Basis jeder Unterrichtsstufe bildet. Auf dieser Basis müssen alle Unterrichtsgegenstände beruhen. Keiner derselben darf als isoliertes Fach auftreten [1]).

Den wahren Anfang des Elementarunterrichts bildet das Familienleben. Dem Schüler mufs sich in der Familie das Grundbild des wohlgeordneten Staatslebens einprägen. Hier wird der Grund zu allen bürgerlichen Tugenden, aber zugleich auch zur wahren Religiosität gelegt.

Zuerst wird das Wohnhaus betrachtet und dabei alle Kenntnis aus der Naturgeschichte und Naturlehre aufgefafst, welche sich dabei darbietet. Durch Anschauung der Form und der Teile des Hauses sind die Elemente des Rechnens und der Geometrie zum Bewufstsein zu bringen. Es folgt die Betrachtung der Bewohner, um zur praktischen Menschenkenntnis zu führen. Zugleich wird die erste nützliche Kenntnis aus dem Tierreiche gewährt und durch Entgegenstellen der Menschen und Tiere die Sittlichkeit in ihrem Grundelement zum Bewufstsein emporgehoben. Es folgen Betrachtungen über die Bedürfnisse der Hausbewohner, wobei bereits Überlegung und Urteil in Anspruch genommen werden. Endlich lernt der Schüler die Sprache als das hauptsächlichste Bedürfnis des geselligen Zusammenseins kennen. Vielfach ergiebt sich schon auf dieser Stufe Gelegenheit, auch das sittliche Urteil des Kindes anzuregen.

Der Sphäre des Familienlebens folgt diejenige des Gemeindelebens in Stadt oder Dorf. Hier wird der Schüler zu der Folgerung geführt, dafs das menschliche Zusammenleben nicht blofs durch rechtliche Normen geregelt, sondern auch innerlich liebevoll sein mufs. Die dabei sich ergebenden Begriffe von Schuld und Tugend führen auf Gott, der die erstere straft und die letztere belohnt etc. etc. Die 3. Stufe behandelt den Distrikt oder Bezirk, die 4. den Regierungsbezirk, die 5. den Staat, die 6. Deutschland, die 7. Europa und die 8. die Welt als Ganzes. —

Schleiermacher und Graser stehen im Prinzip auf gleichem

[1]) Vrgl. hierzu insbesondere »Das Verhältnis des Elementarunterrichts etc.« und »Die Elementarschule fürs Leben«.

Boden. Sieht man von einem noch zu berührenden Unterschiede in der Auffassung des Staatsbegriffes ab, so ist der Hauptunterschied in ihren pädagogischen Ansichten darin zu finden, dafs Graser den Begriff der menschlichen Gemeinschaft, den er als Erziehungsziel aufstellt, enger fafst als Schleiermacher. Ersterer will den Menschen für Staat und Kirche erziehen; letzterer stellt diesen noch den »freien geselligen Verkehr« und die Gemeinschaft des »Erkennens oder Wissens« zur Seite. So erklärt sich auch, dafs Graser die gesamte Verwaltung des Schulwesens dem Staate zuweist, während Schleiermacher hervorhebt, dafs dies nur dort der Fall sein dürfe, wo es im Volke an einem öffentlichen Leben und demgemäfs auch am politischen Leben, am Gemeingeist, mangele; je mehr es aber in einem Volke ein öffentliches Leben gäbe, desto mehr werde sich die Regierung in Beziehung auf das Erziehungswesen passiv verhalten. In einer nachgelassenen Schrift, »Über den Beruf des Staates zur Erziehung«, führt er aus, dafs die Verwaltung des Schulwesens am besten unter den Betrieb und die Leitung des Volkes selbst gestellt werde, d. h. an die durch die Kommunalverfassung des Staates geschaffenen Gemeinschaften übergehe. Dadurch sei eine Gewähr dafür gegeben, dafs die Schule auch mit der Kirche und dem wissenschaftlichen Leben in Verbindung bleibe.

Die Beschränkung des Erziehungsziels auf die Bildung für Staat und Kirche ist auch der einzige Punkt, in dem Mager, der scharfsinnige Herausgeber der »Pädagogischen Revue« (1840—1848), Graser widerspricht. Im übrigen erklärt derselbe an mehr als einer Stelle seiner Schriften (vrgl. z. B. Revue 1844 S. 395), dafs die seit Locke herrschende und durch Pestalozzi, Herbart und Beneke befestigte Individualpädagogik notwendig eine Erweiterung und Vervollständigung zur »Kollektivpädagogik« verlange.[1])

VI.

Anregungen zur Herausbildung einer Sozialpädagogik waren gegeben. Dafs sie auf theoretische Erörterungen beschränkt blieben, lag in den Verhältnissen der Zeit. Der Nationalstaat, den Fichte und Harnisch, wohl auch Schleiermacher im Auge hatten, blieb ein unerreichtes Ideal. Grasers Staatsbegriff aber,

[1]) In einer Abhandlung Magers, »Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik« betitelt (Revue 1848), findet sich folgender charakteristische Satz: »Der Boden der öffentlichen, der Landesschulen, ist nicht mehr die Ansicht, der Wille und das Bedürfnis eines Einzelnen, sondern dessen, was wir die Gesellschaft nennen können.« Magers Verdienst ist es, die Konsequenzen dieser Grundanschauung besonders für die Lehre vom Schulregiment gezogen zu haben.

der den eigentlichen Kern eines gesunden Staatslebens, die Einheit der Nationalität, aufser acht liefs und sich lediglich auf die Form des staatlichen Zusammenlebens beschränkte, war zu abstrakt, als dafs von ihm der Antrieb zu einer Neugestaltung auf pädagogischem Gebiete hätte ausgehen können. Dazu kam noch ein anderes. Der Druck der Restauration, welcher schwer auf dem deutschen Volke lastete, rief naturgemäfs eine Gegenwirkung hervor. Der durch die nationale Bewegung im Anfange des Jahrhunderts zurückgedrängte Individualismus erwachte zu neuem Leben. Die Freiheit der Einzelpersönlichkeit wurde zur Parole auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens, ebenso des in jener Zeit aufstrebenden Liberalismus, wie der durch die Namen Straufs, Bauer, Feuerbach gekennzeichneten kirchlichen Reformbewegung, wie endlich auch des »jungen Deutschland« in der Litteratur. Auch auf dem pädagogischen Gebiete machte sich diese Gegenströmung geltend. Dieselbe zeigt Berührungspunkte mit der Aufklärungspädagogik — insbesondere ist auch ihr die vorwiegende Betonung des Intellektualismus eigen — betreffs der Erziehungsaufgabe schliefst sie sich jedoch nicht an jene, sondern an Pestalozzi an. Der hervorragendste Vertreter dieses Neu-Pestalozzianismus ist Diesterweg.

Der Aufschwung des nationalen Lebens im ersten und zweiten Jahrzehnt des Jahrhunderts hatte Diesterweg anscheinend wenig oder gar nicht berührt. Sein Heimatländchen, das Fürstentum Nassau, gehörte seit 1806 zum Rheinbunde. Seine Vaterstadt Siegen wurde in demselben Jahre dem für Napoleons Schwager Murat geschaffenen Grofsherzogtum Berg zugeteilt. Die Rheinländer, unter denen Diesterweg bekanntlich über vierzig Jahre seines Lebens zubrachte, hegten in jener Zeit wohl überhaupt mehr Sympathien für ihre westlichen Nachbarn als für ihre Stammesgenossen. So kam es denn, dafs jene grofse Zeit, die Harnisch, den Sohn der Mark, zum Vertreter einer nationalen Pädagogik werden liefs, an Diesterweg spurlos vorüberging. Während der Befreiungskriege machte er seine ersten Lehrversuche, liebte und heiratete.

Diese persönliche Entwickelung wurde mafsgebend für seine Pädagogik. Ihm steht, wie Pestalozzi, die Erziehung ausschliefslich im Dienste der individuellen Entwickelung. »Die Idee der deutschen Pädagogik,« schreibt er (Die drei preufsischen Regulative. 1855), »ist keine andere und geringere als die Idee der allgemeinen Menschenbildung; sie will den Menschen bilden, in dem Individuum den Menschen herauswachsen lassen und dazu anregen (I, S. 10) ... Seitdem das Christentum in der Welt ist, betrachten wir den Menschen als Selbstzweck ... und wir denken an seine Erziehung und Bildung um ihrer selbst willen, indem uns dabei der Gedanke leitet, dafs ein

gebildeter, zum Gehorsam gegen die Gesetze erzogener Mensch in jede menschenwürdige Staatsverfassung passe, dafs nicht auf eine spezielle zu rücksichtigen sei (III, S. 141) . . . Pestalozzis Grundanschauung war die: das Kind ist ein Menschenkind, der Mensch in ihm mufs entwickelt und ausgebildet werden, alle Anlagen, Vermögen und Kräfte in ihm, die der Schöpfer ihm zu dem Zwecke mitgegeben hat. Der formale Zweck war damit gefunden, der psychologische Standpunkt eingenommen . . Man erforschte alle Bildungsobjekte aus dem Gesichtspunkte, was für Beiträge sie liefern könnten zur Ausbildung des Menschen, und wie man sie gemäfs des Zweckes zu benützen, zu verarbeiten habe. So gelangte man zur Feststellung der allgemein-menschlichen Bildungsmittel und zur Elementarmethode. Dem eingenommenen Standpunkte gemäfs war und blieb das Kind der Mittelpunkt und Zweck der Thätigkeit, alles andere war Mittel zu diesem Zweck. In solcher Weise glaubte man das Kind auch für das reale Leben auszubilden (S. 142) . . . Man darf die Menschen nicht prinzipiell für bestimmte begrenzte Zwecke auf Kosten ihrer allgemeinen Bildung und Menschenwürde formen und abrichten (II, S. 17) . . . Wer dem Menschen das Recht der freien, menschlichen, subjektiven oder individuellen Entwickelung abspricht oder sie durch irgend eine Schranke begrenzen zu müssen wähnt, verkennt das dem Menschen von der Natur verliehene Urrecht der Entfaltung, nach der die ihm anerschaffenen Kräfte streben (S. 18) . . Die einzige, wahre Okjektivität auf der Erde ist der Mensch mit seiner Würde und seinen Interessen . . sind nicht die Institutionen, die Schule, die Kirche, die Staatsverfassung, welche sämtlich nur den Wert der Mittel zum Zwecke des wahren Menschenlebens haben« (S. 19).

Obige Stellen sind sämtlich den Flugschriften entnommen, welche Diesterweg 1855 gegen die ein Jahr vorher veröffentlichten »Regulative« des preufsischen Ministers v. Raumer erscheinen liefs. Mit scharfem Blicke hat er als den Kerngedanken derselben die gegen den Individualismus gerichtete Tendenz erkannt, und darum kommt er in jenen Schriften immer wieder hierauf zu sprechen. Freilich läuft seine Bestreitung der gegnerischen Ansicht lediglich auf eine kräftige Betonung der eigenen Überzeugung und die Anrufung Gleichdenkender hinaus. Der Individualismus Diesterwegs war zu tief in seiner Lebensanschauung gewurzelt, als dafs es Gründe bedurft hätte, ihn zu stützen. Nun finden sich allerdings in jenen Flugschriften sowohl, als auch an anderen Orten in Diesterwegs Schriften Stellen, welche als Abschwächungen oder Einschränkungen der angeführten Behauptungen aufgefafst werden könnten. So liest

man beispielsweise unmittelbar hinter dem zuletzt angegebenen Satze: »Der wahre Mensch unterwirft dieser Objektivität (den Institutionen des sozialen Lebens) seine Subjektivität und Individualität, wenn es sein mufs. Schiller nennt diese Maxime das »Leben im Ganzen«. Ein Individuum, das nicht im Ganzen der Menschheit und in der Allgemeinheit objektiver Interessen lebt und dafür wirkt, hat weder Anteil an der Gegenwart, noch an der Zukunft der Menschheit etc.« Der Gegensatz ist jedoch nur ein scheinbarer. Diesterweg ist weit entfernt davon, im Sinne des Sozialprinzips die Gesamtheit als das Primäre und den Einzelmenschen als das Sekundäre aufzufassen. Seine Mahnung »Lebe im Ganzen!« geht vielmehr gerade vom Standpunkte des Individualismus aus, der ja die Entwickelung der sozialen Verhältnisse gerade als das Resultat bewufster Thätigkeit Einzelner auffafst.

Diesterweg hat bekanntlich den Erziehungszweck formuliert als »die Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten«. Die formale Seite des Prinzips, die Selbstthätigkeit, ist gleichbedeutend mit der von Pestalozzi geforderten Kraftbildung. Die materiale Seite würde einen Fortschritt gegenüber dem Pestalozzianismus bezeichnen, wenn Diesterweg Ernst damit gemacht hätte, das »Wahre, Schöne und Gute« nicht blofs als die Ideale des individuellen Strebens, sondern als Kulturgüter aufzufassen, welche dem Einzelmenschen gegenüber als objektive Werte sich geltend machen. Davon ist jedoch keine Rede. Nachdem er (im »Wegweiser«, vergl. 6. Aufl. 1890, S. 37 ff.) die »Allgemeinheit« seines Prinzips als einen Vorzug desselben bezeichnet hat, da der Inhalt des Wahren, Schönen und Guten sich nicht für alle Zeiten festsetzen lasse, fährt er fort: »Unser Prinzip fordert von dem, der sich zu ihm bekennt: Strebe jederzeit das an, was dir deine Überzeugung als das Wahre und Gute aufstellt! Darin liegt die Anerkennung der Rechte der Subjektivität. Der Mensch soll seiner eignen lautern Überzeugung von dem Rechten und Guten folgen etc.« (S. 38). Hieraus und aus weiteren Ausführungen an der betreffenden Stelle geht hervor, dafs Diesterweg unter dem »Wahren, Schönen und Guten« in dem angeführten Zweckprinzip keineswegs objektive Werte, sondern lediglich formale Prinzipien zur Bestimmung des individuellen Strebens nach seinen drei Hauptrichtungen, dem Denken, Fühlen und Wollen, verstanden hat.

Dem Individualismus seiner Pädagogik entspricht auch, dafs er die Hauptbedeutung der Schulerziehung nicht, wie Harnisch, Schleiermacher und Graser, im Gemeinschaftsleben, sondern im Unterrichte erblickt. »Die Schule,« schreibt er, »erzieht wesentlich nur durch den Unterricht.« Es seien, führt er weite:

aus, »dummdreiste und unwissende Schwätzer«, welche behaupteten, dafs es nicht genug sei, das Schulkind zu unterrichten, es müsse auch erzogen werden. Ihnen gegenüber beharrt er bei der Ansicht, »dafs die Vorstellungen ein wesentliches Moment der Charakterbildung seien« (Päd. Wollen und Sollen. 2. Aufl. 1875, S. 1), mit welcher an und für sich einwandsfreien Argumentation allerdings die oben genannten Gegner nicht aus dem Felde geschlagen werden.

Diesem Individualismus entspricht ferner das in Diesterwegs Pädagogik festgehaltene Verhältnis zwischen Inhalt und Form im Unterricht. Es ist genau dasjenige des strengen Pestalozzianismus. Im »Wegweiser« (S. 266) heifst es: »Wir bemerken zum voraus, dafs die Bildung des Menschen überall als der Zweck des Unterrichts vorliegt. Alle übrigen mitwirkenden Momente: Lehrstoff, Lehrmethode, Lehrer etc., erscheinen daher inbezug auf diesen Endzweck als Mittel, müssen sich also auch nach den Bedürfnissen des zu unterrichtenden Schülers bequemen . . . Die Lehrstoffe sind nicht Zweck, nur Mittel. Der Schüler ist nicht um jener willen da, sie dienen ihm. Die objektive Rücksicht ist also in der Erziehung und im Unterricht nicht die höchste, sondern die subjektive. Alles Lernen geschieht um der Bildung der Subjekte willen.«

Das Verdienst der Vertreter des Pestalozzianismus und insbesondere Diesterwegs besteht darin, dafs sie sich mit Entschiedenheit gegen den »didaktischen Materialismus« gewandt haben, d. h. gegen die oberflächliche und irrige Ansicht, dafs schon das blofs mechanische Auffassen irgend eines Inhalts als Bildungsprozefs anzusehen sei, und es darum genüge, dem Schüler den vorliegenden Stoff anzueignen, gleichgiltig, auf welche Weise dies geschehe. Gegenüber diesem Grundsatze gedankenloser Praxis ist es Diesterwegs bleibendes Verdienst, mit Kraft und Nachdruck darauf hingewiesen zu haben, dafs der normale Verlauf des Bildungsprozesses abhängig sei von der Art der Stoffdarbietung, von der Lehrmethode; dafs die Vermittelung des Unterrichtsinhaltes, um wirklich belebend auf die geistigen Kräfte des Zöglings einzuwirken, sein Denken zu klären, sein Gefühl zu veredeln und sein Wollen zu kräftigen, psychologischen Gesetzen folgen müsse. Diesterweg war selbst ein Meister der Didaktik, und seinem Einflusse ist es vor allem zuzuschreiben, dafs sich die Überzeugung von dem Werte und der Notwendigkeit einer psychologischen Unterrichtsmethode den deutschen Lehrern tief eingeprägt hat. Der Mangel der Pädagogik Diesterwegs liegt nicht in seinem Betonen der formalen d. h. kraftentwickelnden, bildenden Seite des Unterrichts, wohl aber darin, dafs er die Bedeutung der anderen Seite, die

selbständige Bedeutung des Unterrichtsinhaltes vollkommen aufser acht liefs. Dieser galt ihm nur insofern für wichtig, als er die unerläfsliche materielle Grundlage des Bildungsgeschäftes abgab. Dafs sein Besitz an sich wertvoll sei, war ein Gedanke, der Diesterwegs Pädagogik fern lag. Dies konnte freilich bei einer Weltanschauung, welche die ganze menschliche Kultur vom Standpunkte des Individualismus und Subjektivismus auffafste, nicht anders sein.

Diesterweg hat sich mehrfach gegen den Vorwurf des »Formalismus« verteidigt. Eine rein formale Bildung, macht er geltend, existiere nicht; nur an und in dem Stoffe bilde sich die Form. Das ist ganz richtig. Keiner von denen aber, welche jenen Vorwurf aussprachen, hat beabsichtigt, ihm die bekämpfte Ansicht unterzuschieben. Was man unter seinem »Formalismus« verstand, war die unleugbar von ihm vertretene Meinung, dafs in der formalen Ausbildung der geistigen Kräfte die Aufgabe des Unterrichts vollkommen beschlossen und der Bildungsstoff nur als Mittel zu diesem Zwecke zu betrachten sei.[1]) —

Der Neu-Pestalozzianismus hat auf verschiedenen Gebieten des Volksschulunterrichts eine zeitweis tiefgehende Wirkung ausgeübt. Unter seinem Einflusse erwuchs auf dem Boden des Deutschunterrichts die Beckersche Sprachlogik, gepflegt insbesondere durch Wurst (Praktische Sprachdenklehre 1836) und Honcamp (Leitfaden für die Sprachbildung. 1838. Vollständige Anleitung zum Elementar-Unterrichte in der Sprachlehre. 1841). Beide gingen ausgesprochenermafsen von dem Grundsatze aus, dafs der Hauptzweck alles Unterrichts die

[1]) In seinem »Päd. Jahrbuche für 1854« scheint Diesterweg seine Stellung zu unserer Frage geändert zu haben, indem er hier auf Grund längerer Ausführungen über »Die deutsche Nationalerziehung und das Prinzip des germanischen Lebens« zu dem Satze kommt: »Die deutsche Erziehung hat die Ausprägung des Allgemein-Menschlichen in nationaler Form anzustreben«. Nun ist es wohl richtig, dafs die bewegte Zeit von 1848 in allen Zeitgenossen, auch in Diesterweg, das nationale Gefühl belebt hatte. In dem Vorworte des Jahrbuches begründet er auch die Wahl des Themas mit der Zeitrichtung. Dennoch ist die Wandelung bei näherem Zusehen nur eine scheinbare. An untergeordneter Stelle wird allerdings betont, dafs die nationale Erziehung »das Gefühl für das Nationale zu wecken und zur Kenntnis der nationalen Schätze zu führen habe«. Der Grundgedanke aber ist ein anderer. Diesterweg hebt als »das Prinzip des germanischen Lebens« die individuelle Freiheit, die Selbstbestimmung hervor. Nationale Bildung wird also, schliefst er, diejenige sein, welche diesem Prinzip entspricht. Demgemäfs lautet sein Hauptsatz: »Die deutsche Erziehung begünstigt die individuelle Erziehung, die Selbstthätigkeit, die Selbständigkeit, die Selbstbestimmung des Individuums, gemäfs dem die germanische Nation belebenden Streben nach individueller Freiheit.« So läuft also auch hier wieder die Erörterung auf das Formalprinzip des Individualismus hinaus.

formale Bildung des Schülers sei, und wandten diesen in der Weise auf den Sprachunterricht an, dafs sie als Aufgabe desselben hinstellten: er habe zum bewufsten Verständnis der Sprache, d. h. der in ihr vorhandenen oder auch vorausgesetzten logischen Beziehungen zu führen. Dies sei an und für sich Zweck und eigentlicher Zweck des Sprachunterrichts und nicht blofs Mittel zum richtigen Schreiben und Sprechen. — Der an sich nicht bestreitbare Satz, dafs das Lesebuch dazu da sei, zur Übung im Lesen Anleitung zu geben, fand in einem von Diesterweg 1826 herausgegebenen »Lese- und Sprachbuche« in der Art Verwertung, dafs, um, wie es im Vorworte heifst, des Schülers Aufmerksamkeit lediglich der Form zuzuwenden, in dem gröfsten Teil des Buches auf den Inhalt des Lesestoffes gar keine Rücksicht genommen und demgemäfs lediglich zusammenhangslose Wörter und Sätze, sowie trockene und triviale, nur nach grammatischen und Leserücksichten zusammengestellte Stücke als Inhalt geboten wurden. — Der Anschauungsunterricht, wie er von Grafsmann (Anleitung zu Denk- und Sprechübungen. 1825), Diesterweg (Der Unterricht in der Kleinkinderschule. 1829) u. and. vertreten wurde, stand vollkommen im Dienste der formalen Verstandesbildung, indem er als eine Art Vorstufe der folgenden Sprachlogik auftrat. — Dem gleichen Zwecke diente fast allgemein das Rechnen. Man folgte hierin Grundsätzen, welchen unter anderen Kawerau in seinem »Leitfaden f. d. Unterricht im Rechnen, 1818« folgenden Ausdruck gegeben hatte: »Das Rechnen ist praktische Logik, ein vorzügliches Bildungsmittel des Verstandes; es sind nicht blofs Aufgaben zu lösen, sondern auch Zahlengesetze überhaupt zum Bewufstsein zu bringen. Der Zweck des Rechnens ist nicht blofs ein materieller, sondern auch vorzüglich ein formeller; er ist nicht blofs praktisch, sondern auch theoretisch.« Dasselbe galt von der Raumlehre. Diesterwegs »Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Gröfsen- und räumlichen Verbindungslehre, 1822« ist nach der bezeichnenden Angabe auf dem Titelblatte für Schüler bestimmt, »welche an mathematischen Gegenständen denken lernen wollen«. Nach der Vorrede ist der Hauptzweck der Raumlehre ein formaler. Der Schüler soll durch den Unterricht in ihr denken und das Gedachte klar, fest und gewandt darstellen lernen. Ob er die einzelnen Sätze, an welchen er seine Geisteskraft übt, behalte oder nicht, darauf komme es im wesentlichen nicht an. — Auch ein Produkt des Neu-Pestalozzianismus ist Lübens Naturgeschichtsmethode, deren erste Anwendung sich in der 1832 erschienenen »Anweisung zum Unterricht in der Pflanzenkunde« findet. Dafs der geistbildende Einflufs dieses Unterrichts weit höher anzuschlagen sei als sein

materieller Nutzen, steht für Lüben aufser Frage. Seine Methode geht darauf aus, diesen Einflufs möglichst vollkommen zur Geltung zu bringen. Der logischen Tendenz, die dem Unterrichte des Neu-Pestalozzianismus durchweg eigen ist, also dem Bestreben, in dem Einzelnen und Vielen das Allgemeine, die Einheit nachzuweisen, wird Lübens Methode dadurch gerecht, dafs sie als Ziel des Unterrichts das System aufstellt. —

Die Reaktion blieb nicht aus. Anfänglich nur sporadisch, auf einzelnen Gebieten des Unterrichts, auftretend, erhob sie sich endlich, begünstigt durch die politischen Verhältnisse, in der »Regulativ-Pädagogik« der Fünfzigerjahre zu einem erfolgreichen Vorstofse gegen das Grundprinzip des Neu-Pestalozzianismus. Die Opposition betonte gegenüber der Formalbildung die Bedeutung des Bildungsinhaltes und gegenüber der vorwiegenden Verstandeskultur die Notwendigkeit der Gemütsbildung. In ersterer Beziehung war man bemüht, der Form die Sache, und in letzterer, dem allgemeinen das einzelne, das individuelle vorzuziehen.

Der Sprach-Logik traten als Praktiker Völter und Bock mit dem Grundsatze entgegen, dafs aller Unterricht Sprachunterricht sein müsse und darum der gesonderte grammatische Unterricht aus der Volksschule zu entfernen sei. Ihnen zur Seite standen Kellner und Otto, welche gegenüber der logischen Behandlung der Spracherscheinungen den »geordneten Umgang mit der Sprache« betonten und in Verfolgung dieses Gedankens den Sprachunterricht der Lektüre anschlossen. Dafs schon Graser sich gegen den Anschauungsunterricht wandte, welcher seinen Stoff dem Gebiete abstrakter Begriffe entnahm, wurde oben bemerkt. Andere, wie Völter etc., folgten ihm darin. Die meisten und wohl auch erfolgreichsten Gegner fand der Formalismus im Rechenunterricht. Schon Harnisch hatte ihn bekämpft. Auf dem Gebiete der Geometrie blieb er dagegen, wohl durch Diesterwegs Autorität gestützt, noch lange erhalten. Der Systematik im naturkundlichen Unterricht wurde die gemütanregende Vertiefung ins einzelne, die »sinnige Naturbetrachtung«, entgegengehalten. Im »Münsterberger Lesebuche«, dem bezeichnendsten litterarischen Erzeugnisse der Regulativzeit, trat an die Stelle des Systems die Lebensgemeinschaft. So war der Boden bereitet für die allgemeine Reaktion auf pädagogischem Gebiete, die im Gefolge des politischen und kirchlichen Rückschritts am Anfange der Fünfzigerjahre eintrat.

Charakteristisch für die Stiehlschen »Regulative« von 1854 ist insbesondere folgender der dritten jener Verfügungen entnommene Satz: »Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem

Fundamente des Christentums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestalt durchdringen, ausbilden und stützen soll.«

Darin liegt, abgesehen von der etwas aufdringlichen Betonung des Kirchlichen, offenbar eine grundsätzliche Absage an die formalistische Subjektivpädagogik, der gegenüber die erziehliche Bedeutung des Objekts, der »gegebenen Realitäten«, hervorgehoben wird. Gefolgert wird hieraus, dafs die Elementarschule »dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieses Leben dadurch vorzubereiten habe, dafs sie sich mit ihrem Streben auf dasselbe gründe und innerhalb seiner Kreise sich bewege«. Die Methode sei »ein Mittel, welches keinen selbständigen Wert habe«; die »formale Bildung« ergäbe sich »durch Verständnis und Übung des berechtigten Inhalts von selbst.«

Gegen diese Folgerungen wendet sich Diesterweg mit gröfster Entschiedenheit. Die Idee der deutschen Pädagogik sei, führt er in den oben angegebenen Schriften aus, »die Idee der allgemeinen Menschenbildung«, sie wolle »den Menschen« im Individuum herausbilden, d. h. die »allgemeinen Grundlagen« alles Menschentums im Kinde entwickeln. Zu dieser »Idee der deutschen Pädagogik« stünde die Erziehungs- und Bildungsidee der Regulative in entschiedenem Gegensatze. Die bisherige Didaktik habe beispielsweise im geographischen Unterrichte mit Recht auf den allgemeinen Inhalt einen weit entschiedeneren Wert gelegt als auf die spezielle Kenntnis eines einzelnen Landes, sei dieses auch dasjenige der Heimat gewesen; die Regulative aber wollten nur den Vaterlandsgenossen, nicht den Erdenbürger, den Menschen bilden. In der Geschichte sei es bisher darauf angekommen, allgemeine Weltgeschichte, Geschichte der Menschheit zu betreiben und an diese die Spezialgeschichte anzuschliefsen; die Regulative schränkten den Geschichtsunterricht auf die Kenntnis der vaterländischen Geschichte ein. Die deutsche Pädagogik habe sich im Religionsunterrichte bemüht, die allgemeinen Grundlagen des Christentums in den Zögling einzupflanzen; die Regulative dagegen wollten statt dessen den konfessionellen Christen erziehen. Der Grundzug der Regulativpädagogik sei die Bildung für das Bestehende, und damit stehe sie im Gegensatz zum Rationalismus, der Vernunftbildung.

Die Gegensätze treten in diesen Auseinandersetzungen klar zutage. Diesterweg betont die vernunftgemäfse Ausbildung des Einzelnen, die Regulativ-Pädagogik dagegen die Einreihung desselben in die sozialen Verbände. Jener fafst den Zögling auf als Menschen schlechthin, diese als

Glied der Gesamtheit. Nach ersterem sind Erziehung und Bildung allein abhängig von der psychologischen Eigenart des Kindes; nach letzterer üben auch die »gegebenen Realitäten«, also die konkreten Verhältnisse des Lebens insofern bestimmenden Einfluſs auf die Erziehung, als durch sie der Inhalt der zu überliefernden Bildung gegeben wird. Diesterweg hebt einseitig die »formale Bildung«, d. h. die Kraftbildung hervor und legt darum den Nachdruck auf die Methode; die Regulative betonen — freilich ebenso einseitig — die materielle Bildung und bezeichnen darum die Auswahl des Lehrstoffes als Hauptsache.

Selbstverständlich finden sich in der gegen die Regulativpädagogik gerichteten Polemik Diesterwegs zahlreiche Punkte, in welchen man ihm ohne jede Einschränkung zustimmen wird. Über die junkerlich-pfäffische Richtung, aus der heraus jene Satzungen ergingen, hat die Zeit längst ihr Urteil gesprochen. Daſs die in ihnen enthaltenen Grundsätze teils mit, teils ohne den Willen ihrer Urheber zu Konsequenzen geführt haben, welche der preuſsischen Volksschule und Lehrerbildung nicht zum Segen dienten, wird jetzt niemand mehr leugnen. In vielem einzelnen hat Diesterweg die Schäden vorausgesehen und, freilich ohne Erfolg, gewarnt. Das alles kann und muſs man zugeben, ohne damit genötigt zu sein, ihm auch in der Bestreitung jenes Kernpunktes zu folgen. Der Hauptmangel der Regulativpädagogik lag nicht in ihren Grundgedanken, sondern in der ihr durch eine extreme Parteipolitik aufgedrängten einseitigen Verfolgung derselben.

VII.

Eine Erörterung der Frage, welche Bedeutung den behandelten beiden Prinzipien für die pädagogische Entwickelung der Gegenwart zukomme, führt zu verschiedenen Ergebnissen, je nachdem man sein Augenmerk auf die Praxis oder auf die Theorie des Schulwesens richtet. Denn auch hier besteht, wie auf vielen anderen Gebieten, nicht immer ein vollkommener Einklang zwischen der zur Zeit anerkannten Theorie und der thatsächlichen Gestaltung der Verhältnisse. In der Regel hinkt die Praxis nach; nicht selten machen sich aber auch in ihr als Folgen äuſserer Einflüsse Strömungen geltend, welche mit der Zeit auch auf die zurückgebliebene Theorie umgestaltend einwirken.

Im allgemeinen läſst sich von der heutigen Pädagogik behaupten, daſs die Theorie beinahe ausschlieſslich vom Individualismus beherrscht wird, während die Praxis daneben eine nicht geringe Beeinflussung durch die sozialen Verhältnisse auf-

weist. Doch bezieht sich das letztere vorwiegend auf die Praxis der Volksschule.

Die Pädagogik, welche dem gegenwärtigen Volksschulunterrichte zugrunde liegt, ist im grofsen und ganzen das Resultat eines in den Sechziger- und Siebzigerjahren zustande gekommenen Kompromisses zwischen einem etwas abgeblafsten Pestalozzianismus Diesterwegscher Richtung und der gleichfalls stark verdünnten Regulativ-Pädagogik. Ihren bezeichnendsten Ausdruck fand diese Kompromifs-Pädagogik in der an die »Allgemeinen Bestimmungen« Dr. Falks sich anschliefsenden umfangreichen und vielseitigen Litteratur. Wie allen Kompromifs-Geburten, geht ihr das Persönliche, Charakteristische, Einheitliche ab. Dies gilt auch betreffs der uns beschäftigenden Prinzipien. Beide sind in jener Pädagogik vertreten, aber nicht sachgemäfs verbunden; vielmehr stehen sie unvereint neben einander und machen sich gegenseitig nicht selten geradezu Konkurrenz. Wohl wird in den meisten Fächern des Volksschulunterrichts die Auswahl des Stoffes durch die Anforderungen des Lebens bestimmt. Auch haben Staat und Kirche als die thatsächlichen Herren der öffentlichen Volksschule von jeher darauf gehalten, dafs auf sie und ihre Ansprüche gebührend Rücksicht genommen werde. Dennoch spielt namentlich in der vollkommener entwickelten Volksschule das Prinzip der »Formalbildung« auch heutzutage noch eine nicht unbedeutende Rolle. Ihm ist zuzuschreiben, dafs gewisse Fächer, wie insbesondere Grammatik der deutschen Sprache, Geometrie u. a., nicht selten in weit gröfserer Ausdehnung betrieben werden, als das Leben es erfordert. Nur diesen Rücksichten verdanken gewisse Übungen im Rechenunterricht, die »Beweise« in der Geometrie, das System in der Naturgeschichte u. a. ihr Dasein.

Vorwiegend scheint die Praxis der höheren Schulen, besonders der Gymnasien, dem Prinzip der Formalbildung zu folgen. Darum ist auch der jetzt allenthalben laut werdende Vorwurf, dafs sich die Schule dem Leben entfremdet habe, hauptsächlich gegen diese Anstalten gerichtet. Der Überzeugung, wie sie offenbar von der Mehrzahl der an diesen Schulen thätigen Fachmänner geteilt wird, gab der frühere preufsische Unterrichtsminister v. Gofsler bezeichnenden Ausdruck, wenn er am 6. März 1889 im Abgeordnetenhause erklärte: »Ich mufs daran festhalten, dafs alle die Einwendungen, die gemacht werden inbezug darauf, dafs wir in der Schule lernen sollen, was einer im künftigen Leben brauche, für mich nicht entscheidend sind. Wir lernen auf unsern preufsischen Gymnasien, wenn ich mich stark ausdrücke, zunächst nichts, was wir im künftigen Leben brauchen, und doch lernen wir gewissermafsen alles. Wir lernen nicht Einzelkenntnisse, wir bereiten uns

nicht für einen Einzelberuf vor, sondern wir erwerben uns eine geistige Kraft, eine geistige Zucht, eine moralische Kraft, welche uns befähigt, nicht allein den grofsen Anstrengungen auf dem Gebiete der Wissenschaften uns zu widmen, sondern auch den grofsen Anstrengungen und Eingriffen mit Erfolg Widerstand zu leisten, die grofsen Aufgaben zu erfüllen, die im Leben unsers Volkes im Innern und im Verhältnis nach aufsen an uns herantreten.« Andere Zeugnisse finden sich in der Einleitung zur vorliegenden Arbeit.

Der pädagogischen Theorie war bis vor wenigen Jahren der Charakter strenger Wissenschaftlichkeit nicht eigen. Auf Willkür und Herkommen sich stützend, hatte sie in ihrem Aufbau etwas Fragmentarisches an sich und unterschied sich von der »Schulkunde« der Regulativzeit im ganzen nur dadurch, dafs ihr mehr oder weniger der jene charakterisierende Aufputz an frommen Wendungen abging. Dafs dies anders geworden ist, verdanken wir vorzugsweise dem Herbartianismus. Dabei ist jedoch die Grundrichtung dieselbe geblieben. Die Pädagogik der Gegenwart ist Pestalozzianismus, so verschiedenen Ausdruck auch der Begriff des Erziehungszweckes findet. Auch die herbartianische Pädagogik gehört ihrem Grundwesen nach derselben Richtung an. Insbesondere steht auch sie auf dem Boden des Individualismus. Zweck der Erziehung sei, führt Herbart aus, lediglich die Tugend, die »Charakterstärke der Sittlichkeit«. Nur indem das Wissen diesem Zwecke diene, habe es einen Wert; an sich sei es wertlos. Ein absolutes sittliches Gut sei lediglich der auf das Sittliche gerichtete Wille des Einzelnen; alles andere werde nur dadurch zu einem solchen, dafs es jenem als Mittel diene, sich zu bethätigen. Daraus folge, dafs die Erziehung bei ihrem Werke nur den Einzelnen im Auge zu halten habe. Dessen sittliche Vollkommenheit zu erstreben, sei ihre Aufgabe, und nichts anderes. Die Ansprüche der gesellschaftlichen Verbände seien für sie ohne Bedeutung. Sobald die Erziehung darauf Rücksicht nähme, höre sie auf, im wahren Sinne des Wortes Erziehung zu sein. Darum seien auch die öffentlichen Schulen nicht eigentlich Erziehungsanstalten, sondern Notbehelfe, da es so viele Schüler und so wenig Erzieher gäbe. Dem Individualismus der Pädagogik Herbarts thut übrigens durchaus nicht Abbruch, dafs in ihr auch die Pflege des sympathetischen und sozialen Interesses eine Stätte findet. Bleiben doch diese Gesinnungen lediglich auf die individuelle Teilnahme an dem Wohl und Wehe anderer Menschen wie menschlicher Gemeinschaften beschränkt, ohne dazu fortzuschreiten, die sozialen Güter zu Zielen des Willens zu machen.

Der Herbartianismus ist auch bei Stoy und Ziller auf

diesem Standpunkte verblieben. Nach ersterem ist der Zweck der Erziehung »niemals aufserhalb des Zöglings zu suchen« (Encyklopädie § 61). Darum seien auch die Familien als die natürlichen Träger der ersten und heiligsten Interessen der Erziehung diejenigen Kräfte, aus deren geordnetem Zusammenwirken das Schulregiment hervorgehen müsse. Die vielen und bösen Mifsverhältnisse, von denen die Geschichte des Staatsschulwesens zu berichten wisse, gingen als notwendige Konsequenzen aus diesem hervor. Nach Ziller führt der »pädagogische Unterricht« »nicht zu dem gesellschaftlichen Ganzen hin, dem die Zöglinge in den Jahren ihrer Reife angehören sollen, da er weder für die Bedürfnisse jenes Ganzen, noch für diejenigen Bedürfnisse, welche dereinst die Zöglinge als selbstthätige Glieder desselben empfinden möchten, zu sorgen habe« (Grundlegung z. Lehre v. erzieh. Unt. § 3).[1]

Trotzdem somit die pädagogische Theorie der Gegenwart im grofsen und ganzen auf dem Boden des Individualismus steht, so macht sich doch neuerdings in ihr eine Strömung geltend, welche diesem seine ausschliefsliche Berechtigung abspricht. Diese Bewegung, welche, wie es scheint, immer weitere Kreise zieht, läfst sich auf zwei Ausgangspunkte zurückführen, auf zwei Persönlichkeiten, welche beide der Schule Herbarts angehören, innerhalb derselben sich aber stets durch ihre Selbständigkeit ausgezeichnet haben: Dörpfeld und Willmann

Ersterer hat sich auf gelegentliche Bemerkungen beschränkt, wenn sich auch der pädagogische Sozialismus unverkennbar als die Grundstimmung ergiebt, aus der mehrere seiner

[1]) Im Widerspruch hierzu scheint die »Kulturstufentheorie« Zillers zu stehen, in welcher die stufenweise Einführung des Zöglings in die soziale Entwickelung der Menschheit als eine Hauptsache der Erziehung hingestellt wird Bei näherem Zusehen ergiebt sich jedoch, dafs diese Einführung keineswegs im Dienste einer etwa vorausgesetzten Sozialerziehung, sondern ausschliefslich in dem der Individualbildung geschieht; denn bekanntlich geht Ziller dabei von der Annahme eines »Parallelismus zwischen Einzel- und Gesamtentwickelung« aus und legt also, wie hieraus folgt, die Stufen der sozialen Entwickelung nur deshalb dem Unterricht zugrunde, weil er so seiner Voraussetzung gemäfs am besten der Entwickelung des Individuums gerecht zu werden glaubt. -- Prof. Rein hat den unbewiesenen Parallelismus der beiden Entwickelungsreihen aufgegeben und begründet die Annahme der »Kulturstufen« dadurch, dafs er schreibt: die durch die Erziehung zu bewirkende Überlieferung der menschlichen Kulturarbeit an den Zögling müsse auf eine Weise geschehen, welche ein Fortarbeiten desselben auf dem gewonnenen Grunde gewährleiste; darum dürfe das Resultat der menschlichen Kulturarbeit nicht als ein Fertiges vermittelt werden, sondern der werdende Mensch müsse dem Werden der Kultur nachgehen; aus diesem Grunde müsse der Weg, den die Erziehung des Einzelnen nähme, die Bildung des Ganzen nachahmen (Päd. Studien 1888, 2). Allerdings Gedanken, die in eine sonst individualistische Pädagogik nicht recht zu passen scheinen.

Schriften hervorgegangen sind.[1]) In seiner Abhandlnng »Drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen« (Elberfeld 1869) bezeichnet er die Erziehung ansdrücklich als »ein Vererben der Kulturgüter, welche die Väter oder Vorväter erworben haben«. Somit habe es die Theorie des Unterrichts aufser mit den formalen Bildungsgesetzen auch mit dem Kulturmaterial zu thun. Dieses aber sei der Erwerb der gesellschaftlichen Verbände. Jeder derselben habe »vermöge seiner eigentümlichen Ausrüstung und Bestimmung auch ein eigentümliches Kulturkapitel erworben und der gesamten Volksgemeinschaft zum Genufs zugeführt«. »Jede Gemeinschaft habe für alle gearbeitet, jede sei durch alle gefördert worden. Auch solle und könne jedes Individuum jeder dieser Gemeinschaften angehören, durch alle gefördert werden«. »Auf dieses Geben und Empfangen, auf diese Wechselwirkung zwischen dem Individuum und den Gemeinschaften, von denen es umfangen und getragen wird, müsse daher die Erziehung nicht minder ihr Augenmerk richten als auf die formale allseitige Entwickelung der Individualität«. »Die sozialen Gemeinschaften seien objektive Realitäten, die sich, so lange sie Leben haben, selbst in Erinnerung bringen: der Staat fordere eine patriotische, die Kirche eine religiöse Erziehung und die Volkswirtschaft nützliche Fähigkeiten für das gewerbliche Leben etc.«

Wie es scheint, ist Dörpfeld in Beziehung auf diesen Punkt hauptsächlich von Mager angeregt worden. Dieser letztere aber weist in seinen Schriften selbst auf Graser als denjenigen hin, dem er in dieser Richtung nachfolgt.

Umfassender hat Professor Willmann (Prag) in seiner »Didaktik als Bildungslehre« (Braunschweig 1882—89) das Sozialprinzip nach seinen Beziehungen zur Pädagogik verwertet. Wie es scheint, war für ihn die Anregung L. von Steins, bei Darstellung des Bildungswesens nicht allein vom psychologischen Standpunkte, sondern zugleich von dem organischen der Staatswissenschaft, sowie von demjenigen der Geschichte auszugehen, vorzugsweise von Bedeutung.

Wie Dörpfeld, so wendet sich auch Willmann gegen die Beschränkung des »erziehenden Unterrichts« auf diejenigen Mafsnahmen, welche der Charakterbildung dienen. Wohl sei, führt er aus, der schliefsliche Zweck der Erziehungs- und Bildungsarbeit die Herstellung einer gewissen inneren Verfassung des Individuums. Was aber dieselbe ausmache, also der Bildungsinhalt, »könne niemals in eine abstrakte Formel

[1]) Das gilt insbesondere von der Schrift »Die freie Schulgemeinde« (Gütersloh 1863).

(wie etwa »Charakterbildung« oder »Harmonie der geistigen Kräfte« etc.) zusammengeprefst werden«. Vielmehr seien Erziehung und Bildung »immer zugleich Überlieferung und Assimilation«. Sie setzten also »einen vielförmigen geistig-sittlichen Lebensinhalt und die Gemeinschaften, welche dessen Träger sind«, voraus. Der Inhalt, mit dem sie arbeiteten, sei darum »niemals blofses Mittel, über welches sie nach individualen Rücksichten verfügen könnten«, sondern derselbe stelle zugleich »ein zu verwaltendes, geschichtlich gegebenes Gut« dar. Wohl sei das Grundverhältnis der Erziehung zunächst ein Verhältnis zwischen zwei Individuen; man dürfe aber nicht vergessen, dafs diesem ein solches »zwischen zwei Generationen« zugrunde liege. Die Aufgabe der Erziehung sei darum nur dann »im ganzen Umfange« zu fassen, »wenn man die individuale und soziale Ansicht von vornherein verbinde und so zugleich den Reichtum und der Tiefe des persönlichen Verhältnisses und der Mannigfaltigkeit der sozialen und geschichtlichen Verflechtungen gerecht zu werden suche«.

An Dörpfeld vorzugsweise lehnt sich J. Trüper (Jena)[1]) an Willmann schliefsen sich H. Villányi[2]) und Hochegger[3]) an.[4])

Diese Bewegung auf dem Gebiete der pädagogischen Theorie steht im Einklange mit dem Zuge der Zeit. Der einst herrschende Individualismus hat dem sozialen Bewufstsein den Platz geräumt. Nicht mehr gilt der Einzelmensch als das Mafs der Dinge; vielmehr wurzelt unsere heutige Anschauung in der Überzeugung, dafs die Gruppen der menschlichen Gesellschaft Realitäten sind, welche das Einzeldasein an Wert überragen. Im Lichte dieser Anschauung haben die hergebrachten Ansichten über Wesen und Bestimmung des Menschen eine erhebliche Umwandlung erfahren. Als »Soziologie« ist eine neue Psychologie und eine neue Ethik auf den Plan getreten, welche beansprucht, die bisher allein gepflegte Individual-Psychologie und Individual-Ethik wesentlich zu ergänzen und zu berichtigen. Als treibendes Moment der Kulturentwickelung erscheint nicht

[1]) Erziehung und Gesellschaft (Jahrb. d. Vereins f. wiss. Päd. 22. Jahrg. 1890), Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit (Gütersloh 1890).

[2]) Die sozial-kulturelle Bildung als Aufgabe der Erziehung. (Leipzig 1890).

[3]) Über Individual- und Sozialpädagogik (Gotha 1891).

[4]) Man vergleiche ferner: Holtsch, Bewegungen der Gegenwart auf päd. Gebiete (Deutsche Blätter f. erzieh. Unt. 1889); Witte, Dr. Dittes und sein Ideal (Ruhrort 1890) S. 32 und 56. Auch der Verfasser obiger Arbeit hat schon seit Jahren mehrmals das Verhältnis von Individual- und Sozialerziehung behandelt, am eingehendsten in der Frankfurter Schulzeitung 1889 No. 12—14. Er wurde zu seinen Untersuchungen hauptsächlich durch das Studium der »Ethik« und »Allgemeinen Philosophie« Wundts, sowie durch soziologische Schriften, insbesondere diejenigen des Grazer Professor L. Gumplowicz, angeregt.

mehr der Einzelmensch in seiner angeblichen Souveränität, sondern die soziale Gruppe. Deren Interesse ist es, das dem Einzelnen, der ihr angehört, sein Denken und Wollen vorschreibt. Der Bedeutung dieser Thatsache wird dadurch nicht Abbruch gethan, dafs es dann und wann einem Genie gelingt, vom Geführten zum Führer sich aufzuschwingen. Diese Ausnahmen bestätigen lediglich die für die grofse Masse der Durchschnittsmenschen gültige Regel. Oft erklärt sich auch die scheinbare Unabhängigkeit eines Einzelnen leicht aus der Thatsache, dafs er, wie wir alle in der vielgegliederten Gesellschaft der Gegenwart, nicht einer, sondern verschiedenen Gruppen gleichzeitig angehört und darum jederzeit in die Lage versetzt sein kann, die einander unter Umständen widersprechenden Interessen derselben unter sich abwägen zu müssen. Das immer lebendiger sich gestaltende Bewufstsein der geistigen Abhängigkeit vom Ganzen hat auch zu anderen Ansichten über Pflicht und Bestimmung des Menschendaseins geführt. Immer mehr befestigt sich die Überzeugung, dafs der Einzelne nur in der sozialen Gemeinschaft seinen sittlichen Beruf zu erfüllen vermag, ja dafs lediglich die Thätigkeit im Dienste des Ganzen, das Wirken und Schaffen im Dienste der durch diese Gemeinschaften geförderten Kulturentwickelung wahrhafte Befriedigung zu gewähren und Güter von bleibendem Werte zu erzeugen vermag. Unserer Zeit gilt nicht mehr die ideale Persönlichkeit der Individual-Ethik als Ziel menschlichen Strebens; was sie uns als Musterbild aufstellt, ist vielmehr die mitten im aktuellen Leben stehende und in ihm ihre Kraft bethätigende Persönlichkeit.

Die Theorie der Pädagogik und zumteil auch die Schulpraxis sind gegenüber dieser Entwickelung zurückgeblieben. Der Kern der gegenwärtigen »Schulfrage« beruht in nichts anderem, als den dadurch entstandenen Widerspruch zwischen Schulerziehung und Leben aufzuheben, beide wieder in Einklang zu setzen. Dringt doch durch alle Erörterungen auf diesem Gebiete deutlich der Gedanke hindurch, dafs es im Lichte der gegenwärtigen Anschauungen verfehlt erscheine, in der Schulerziehung nur die formale Bildung — Charakterentwickelung, harmonische Ausbildung, geistige Gymnastik, und wie die Formeln heifsen mögen — im Auge zu halten und den Bildungsinhalt nur als Mittel zum Zweck anzusehen. Dieser Bildung »für die Schule« gegenüber verlangt man stürmisch Bildung fürs Leben, das ist: Bildung zu Menschen, die Verständnis für die Kulturentwickelung der Gegenwart besitzen und fähig und bereit sind, im Dienste derselben ihre Kraft zu verwerten.

Alle Anzeichen deuten darauf hin, dafs der ausgebrochene

Kampf zwischen der alten und der neuen Anschauung mit dem Siege der letzteren enden werde. Dennoch erscheint es nötig, dem Entwickelungsgange fortgesetzt Aufmerksamkeit zu widmen, da ein Abweichen auf Irrwege keineswegs ausgeschlossen ist. Solcher Irrwege erscheinen mir drei als möglich. Der erste wäre das Einlenken der Bewegung in Eudämonismus und Utilitarismus. Schon jetzt wird ja der Kern der Schulreform von der Oberflächlichkeit als das Drängen auf Förderung in »nützlichen Dingen« angesehen. Ein Abweg nach dieser Seite hin würde nicht nur der ganzen geschichtlichen Entwickelung der Pädagogik Hohn sprechen, sondern auch die Erfüllung der ethischen Aufgabe des Erziehungswerkes in Frage stellen und an die Stelle einer wirklichen Geistesbildung einen seichten, der Willkür und dem Zufall preisgegebenen Encyklopädismus setzen.[1]) Der zweite Abweg wäre die Uniformität. Eine Erziehung, welche sich zur Aufgabe stellt, den Einzelnen für die Gemeinschaft zu bilden, kann offenbar leicht dazu kommen, dafs sie die Realität des Einzelmenschen übersieht und bei ihren Mafsnahmen unbeachtet läfst. Dafs dieser Abweg keineswegs mit dem Wesen der Sozialerziehung zusammenhängt, ja, dafs sich sogar gerade aus derselben das Entgegengesetzte als Konsequenz ergiebt, haben wir bereits bei Schleiermacher und Graser gesehen. Allerdings bedarf das Verhältnis zwischen der sozialen Gruppe und der einzelnen Persönlichkeit bestimmter Abgrenzung. Im allgemeinen läfst sich dasselbe, soweit es den Durchschnittsmenschen betrifft, so bezeichnen, dafs man das Was der Bildung der gesellschaftlichen Gruppe, das Wie dagegen der Eigenart des Einzelnen zuschreibt. Dafs dieses letztere in der Folge allerdings auch auf das erstere Einflufs ausübt, dieses Element annimmt, jenes ablehnt, diesem einen höheren, jenem einen geringeren Wert beimifst etc., versteht sich von selbst. In der Schule wird also die Eigenart

[1]) Gewisse recht unerfreuliche Erscheinungen auf pädagogischem Gebiete lassen die Gefahr dieses Abweges als eine nicht zu unterschätzende erkennen. Ich denke dabei besonders an das abgerissene, oberflächliche Notizenwissen, durch dessen Vermittelung man gewissen an sich wohlberechtigten Forderungen der Gegenwart, wie der Aufnahme von Staats- und Rechtskunde, Volkswirtschaftslehre, Hauswirtschaftskunde etc. in den Schulunterricht gerecht zu werden meint, anstatt sie den grofsen Gedankenmassen, welche der Unterricht als die natürlichen Träger charakterbildender Interessen zu vermitteln hat, organisch einzuordnen. Kein Wunder ist es dann, wenn manches Lehrbuch, welches sich mit an sich dankenswerter Bereitwilligkeit den neueren Bestrebungen widmet, den Charakter eines echten »Not- und Hilfsbüchleins« annimmt. Dem gegenüber kann die Beachtung der bekannten Grundforderung der herbartianischen Pädagogik, die Charakterbildung auf einen in sich geschlossenen, organisch gegliederten Gedankenkreis zu gründen, nicht dringend genug empfohlen werden.

des Zöglings hauptsächlich auf die Gestaltung der Methode im einzelnen von Einflufs sein. Der dritte Abweg endlich, der schlimmste von allen, wäre der Mechanismus und Materialismus, d. i. die bereits oben gekennzeichnete Ansicht, dafs der Besitz von Kenntnissen an sich schon Bildung sei.[1]) Dieser Ansicht gegenüber ist es am Platze, darauf hinzuweisen, dafs die Individual-Pädagogik eines Rousseau, Pestalozzi, Diesterweg, Herbart etc. mit nichten in allen ihren Teilen sich überlebt hat. Das Ziel, das sie der menschlichen Entwickelung setzte, war zu eng; das Wesen pädagogischer Bildung aber klar gestellt zu haben, bleibt ihr unsterbliches Verdienst. Der teleologische Teil der Pädagogik bedarf unleugbar einer Neugestaltung, die Methodik von Unterricht und Zucht aber ist in ihren Grundzügen für alle Zeiten festgestellt.

Es kann nicht Aufgabe dieser historischen Abhandlung sein, die Konsequenzen ausführlich darzulegen, welche eine Durchführung des neuen Prinzips nach sich ziehen müfste. Sicher ist, dafs die meisten Kapitel der Pädagogik seinen Einflufs erfahren, insbesondere diejenigen von der Schul-Arbeit, der Schul-Verfassung und dem Schul-Regimente einer grundsätzlichen Umgestaltung nicht entgehen würden. Sicher ist auch, dafs uns Schulmännern manches Opfer an liebgewordenen Anschauungen und fest eingewurzelten Überzeugungen zugemutet werden wird. Rücksichten auf die Einzel-Persönlichkeit müssen aber zurücktreten, wenn es sich um ein Interesse der Gesamtheit handelt. Ein solches liegt hier vor. Gilt es doch, die dem Leben fremdgewordene Schule wieder mit jenem auszusöhnen und ihr damit die Stellung im Kulturleben wiederzugewinnen, die sie ihrer Natur und Bestimmung nach einnehmen mufs.

[1]) Dieser Aberglaube liegt auch der jetzt nicht ungewöhnlichen Anordnung zugrunde, Geschichtsunterricht bereits auf einer Stufe einzuführen, wo ein Interesse der Schüler für das geschichtliche Werden unmöglich vorausgesetzt werden kann. Man meint, durch mechanische Aneignung geschichtlicher Thatsachen patriotische Begeisterung zu erzielen, ebenso wie man träumt, dadurch Liebe zum Herrscherhause zu erwecken, dafs man massenhaft Notizen über die Thätigkeit der diesem angehörigen Glieder mitteilt, ohne zu beachten, dafs die dabei inbetrachtkommenden Verhältnisse gröfstenteils für Kinder schwer oder gar nicht fafslich sind. Worte, nichts als Worte! Die Zeit wird über das Verfehlte dieser Bestrebungen schnell genug aufklären

Das französische Volksschullehrer-Seminar.

Von E. **Bugge** in Gravenstein.

(Schluſs.)

Die Grundzüge des Unterrichts, genauer gesagt, der Lernstoff, wie er seit dem Dekret vom 18. Januar 1887 für die französischen Volksschullehrerseminare vorgeschrieben ist, finden wir in dem jenem Dekret angehängten allgemeinen Lektionsplan für die *écoles normales primaires*, dessen Schema folgende Lehrgegenstände aufweist:

Unterrichtsstoffe	Anzahl der Wochenstunden		
	1. Jahr:	2. Jahr:	3. Jahr:
Bürgerlicher Unterricht	0	0	1
Moral	2	2	0
Pädagogik inkl. Psychologie und Logik und Schulverwaltung	1	1	1
Französische Sprache und Litteratur	7	5	4
Geschichte	4	3	3
Geographie	1	1	1
Rechnen und Buchführung	2	3	3
Raumlehre, Feldmessen und Nivellieren	1	2	3
Physik	1	2	2
Chemie	1	1	1
Naturwissenschaft	1	1	2
Acker- und Gartenbau	0	1	2
Lebende Sprache	2	2	2
Schreiben	2	1	0
Zeichnen	4	4	4
Gesang und Musik	2	2	2
Turnen und Exerzieren	3	3	3
Ländliche Handarbeiten	4	4	4
Summa:	38	38	38

Hierzu ist im Einzelnen zu bemerken, dafs die Ackerbaustunden den kombinierten Klassen des zweiten und dritten Seminarjahres nur während des Winterhalbjahres erteilt werden. Diese Ackerbaulektionen werden aufserdem durch praktische landwirtschaftliche Übungen, ländliche Exkursionen und Besuche auf den bestgehaltensten Gutshöfen der nächsten Umgebung vervollständigt.

Der Seminarturnunterricht — Geräteturnen, Freiübungen und militärisches Exerzieren — sowie der ländliche Handarbeitsunterricht werden innerhalb der grofsen Erholungspausen erteilt.

Die Art der methodischen Verarbeitung resp. der Darbietung der vorstehenden Stoffe ist in den meisten Fächern allein die akroamatische. Doch wird durch neuere Verfügungen des Unterrichtsministeriums besonders darauf gedrungen, dafs der gesamte Unterricht sich in keinem einzigen seiner Zweige von dem Endziel, nach dem er streben soll, abwendet, und dafs, wie es in dem bezüglichen Dekret vom 18. Januar 1887 ausdrücklich hervorgehoben und betont wird, die verschiedenen Fachlehrer »sich besonders bemühen, ihren Zöglingen die intellektuellen und moralischen Eigenschaften und Fähigkeiten zu erwerben, welche für einen Volksschullehrer unerläfslich sind. Namentlich soll jede verzettelnde Nachspürung von gelehrten und spitzfindigen Einzelheiten grundsätzlich vermieden werden, welche dem Seminarunterricht seinen rein praktischen und professionellen Charakter nehmen würden.«

Verpönt ist ferner in der französischen seminaristischen Unterrichtsmethodik jede Anwendung von Handbüchern, Leitfäden, Vorlesungsdiktaten, Abschriften und Reinschriften — kurz jedes didaktische Verfahren, »welches die maschinenmäfsige Geistesarbeit ermutigen, bzw. darauf gerichtet sein könnte, eine rein gedächtnismäfsige Anstrengung der Anstrengung des wirklich logischen Denkens zu substituieren.«

Vor allen Dingen soll in jeder von einem Seminarlehrer gehaltenen Vorlesung, sowie in allen praktischen Unterrichtsübungen dem genauen, intensiven Studium der Methodik ein möglichst breiter Raum gewährt werden.

Für die Unterrichtsmethode im allgemeinen gilt als Norm sorgliche Anknüpfung des Neuen an bereits Bekanntes im Vorstellungskreise der Zöglinge, anschauliche, klare, wohlgegliederte Darbietung des Stoffes, innige Verbindung und Aufeinanderbeziehung des Verwandten, sichere Einprägung des Verstandenen durch häusliche Übung, öftere Wiederholung und vielseitige Verwertung.

Den Zöglingen des zweiten und dritten Jahreskursus wird möglichst häufig, sei es in der Klasse, sei es in Konferenzen, Anleitung in der unterrichtlichen Behandlung der

Lernstoffe des Studienprogramms gegeben. Unter Leitung des betreffenden Klassenlehrers werden hier Rechenschaftsberichte über eine Lektion oder über Lektüre abgelegt, französische Texte sachlich und wortgemäfs erklärt, häusliche Arbeiten rezensiert, pädagogische Streitfragen, die sich auf voraufgegangene Vorlesungen beziehen oder die Ergebnisse einer eigenen theoretischen Arbeit sind, diskutiert.

Die Seminaristen des dritten Jahreskurses halten aufserdem der Reihe nach Probe- oder Musterlektionen vor Lehrern und Mitschülern ab. Die Lektion dauert eine halbe Stunde und handelt über einen Unterrichsstoff oder ein pädagogisches Thema aus der Methodologie, das von dem Seminaristen selbst ausgewählt und vom Seminardirektor genehmigt worden ist. Die ganze Übung soll besonders auch zur Kritik des Geleisteten Anregung und Gelegenheit geben, sowie Fertigkeit im Disputieren über pädagogische und psychologische Probleme erzielen; diese kritischen Beobachtungen werden vom Direktor oder den Seminarlehrern berichtigt bezw. vervollständigt.

Schriftliche Hausaufgaben sind täglich anzufertigen; sie enthalten nur die Anwendung des Durchgenommenen, werden sorgfältig korrigiert und bei der Rückgabe erläutert, so dafs den Zöglingen hinreichend Zeit zu Fragen und Rekapitulationen gelassen wird. —

Es erübrigt noch an dieser Stelle, einen genaueren Blick in das *règlement intérieur* [1]) des französischen Volksschullehrerseminar-Internats zu werfen, d. h. namentlich die disziplinare Seite, bezw. die Überwachung des französischen Seminaristen näher zu beleuchten.

Hier sind einige grundsätzliche Abweichungen von deutscher Anschauung und Praxis zu konstatieren.

Sämtliche französische Internatsseminaristen müssen einen vollständigen Uniformsanzug für Ausgänge und Promenade haben, der von den Eltern beschafft wird und in Schnitt und Farbe grofse Ähnlichkeit mit dem Kostüm der französischen Gymnasiasten aufweist (blaue Tunika, Weste, Pantalons und Käppi), wenn er auch dunkler gehalten ist.

Die Korrespondenz des französischen Seminaristen ist freigegeben, falls nicht die Familie das Gegenteil wünscht.

Die einzigen Disziplinarstrafen, welche den Seminaristen auferlegt werden können, bestehen:

1. in der Beraubung des Ausgangsrechts (Stubenarrest), welche durch den Seminardirektor verhängt wird;
2. in einer Verwarnung seitens des Direktors;

[1]) Innere Organisation.

3. in einem Verweise, der je nach der Schwere des Verstofses gegen die Anstaltsgesetze vom Seminarleiter oder Akademieinspektor vor versammelter Klasse ausgesprochen wird;
4. in der zeitweisen Ausschliefsung des Schuldigen von der Anstalt, welche jedoch die Dauer von vierzehn Tagen nicht überschreiten darf und nach eingeholtem Gutachten des Akademieinspektors und in Übereinstimmung mit dem Ratschlag des *conseil d'administration* durch den Akademierektor verhängt wird;
5. in der definitiven Ausschliefsung, welche auf Vorschlag des Rektors vom Unterrichtsminister verhängt wird.

Eine wesentliche Modifikation der eigentlichen Internatsaufsicht ist kürzlich nach preufsischem Muster eingetreten. Bis zum Jahre 1884 bestanden am französischen Volksschullehrerseminar zur Aufrechterhaltung der Internatszucht besondere *maîtres surveillants* (Überwachungslehrer), welche seitdem aufgehoben sind.

Infolgedessen geniefsen die Seminaristen in Frankreich im allgemeinen eine ausgedehntere Freiheit, als man sie sonst jenseit der Vogesen in den Internaten der staatlichen Unterrichtsanstalten, z. B. im Staatsgymnasium, gewohnt ist. Man ging bei der Aufhebung der internen Aufsichtsbeamten von dem Grundsatz aus, dafs eine heimliche Überwachung von meistens nur 50 bis 60 jungen Leuten im Alter von 16 bis 20 Jahren, welche fast durchgängig derselben Herkunft sind und dieselbe Erziehung gehabt haben, auf dem Wege einer öffentlichen Konkurrenzprüfung in die Anstalt getreten, sämtlich für den nämlichen Beruf bestimmt und seit langer Zeit mit den besonders strengen Anforderungen des erwählten Lebensberufes vertraut geworden sind, ein nicht so dringendes Bedürfnis wäre wie bei Gymnasiasten, die zu mehreren Hunderten unter einem Anstaltsdach wohnen, essen und schlafen und dabei hinsichtlich des Lebensalters, der Herkunft und der Erziehung wesentlich unter einander verschieden sind.

Demgemäfs überläfst man jetzt die eigentliche Überwachung, sofern sie eine Reihe von häuslichen Mafsnahmen und Besorgungen betrifft, welche die Aufrechterhaltung der äufseren Hausordnung, der Instandhaltung der Hausutensilien, der rechten Anwendung der freien Zeit, der Pünktlichkeit und genauen Erfüllung sämtlicher inneren und äufseren Dienstverrichtungen, sowie die ununterbrochene Gleichförmigkeit der Arbeitsstunden, Mahlzeiten und Studien bezwecken, den jungen Leuten selbst, allerdings fortwährend unter Kontrolle des Direktors.

Man mufs gestehen, dafs in der That bei dieser Art *self-*

gouvernement ungleich mehr Erspriefsliches herauskommt als bei dem früher beliebten Aufpassersystem mit seinen fortwährenden Notierungen, Angebereien und Spionagen. Heute genügt, dafs der Seminardirektor und die Anstaltslehrer eine einfache, klare, kurze und bündige Hausregel, die nur vernünftige Vorschriften enthält, festsetzen. Diese wird den Seminaristen bei ihrem Eintritt in die Anstalt zur Kenntnis gebracht, nicht als ein durch ihre gestrenge Festsetzungen und ein hochnotpeinliches Strafsystem wirkende feierlich erhabene Gesetzesurkunde, sondern indem man ihnen Punkt für Punkt den Nutzen und das Vernunftgemäfse jeder einzelnen Vorschrift klarmacht und sodann dies gesamte, mündlich vereinbarte Reglement unter die gewissenhafte Obhut sämtlicher Anstaltszöglinge stellt, sodafs alle, je nach den einzelnen verteilten Rollen, ihren in weiser Mäfsigung gesteigerten Anteil an den verschiedenen Dienstverrichtungen der Internatsordnung haben, und alle einzelnen kleinen und grofsen Teile des komplizierten Mechanismus des Seminars regelrecht und genau in einander greifen wie die verschiedenen Teile eines Uhrwerks.

Hierzu tritt dann der allerdings notwendige andere integrierende Teil der Internatsdisziplin: die eigentlich erzieherische Wirksamkeit der Lehrkräfte der Anstalt. In dieser Beziehung sind am französischen Seminar Direktor und Lehrer mit hinreichender Autorität ausgestattet, um den notwendigen pädagogischen Einflufs auf Geist und Charakter der Zöglinge auszuüben. Dieser Einflufs beschränkt sich aber in Frankreich durchaus nicht auf die Unterrichtsstunden der Anstalt allein, so dafs etwa mit dem Schlufs der einzelnen Lektion jedes geistige Band zwischen Lehrer und Zögling durchgeschnitten wäre. Vielmehr beginnt nach französischer Anschauung erst mit dem Schlusse des Klassenunterricht der erspriefslichste, wahrhaft erziehliche Teil der Aufgabe des Seminarlehrers: in der Nähe seines Pflegebefohlenen zu bleiben, mit ihm zu arbeiten, zu spielen, ihn in jeder Art geistig zu beeinflussen, in seinen Studien, namentlich auch in seiner Lektüre ihn anzuleiten. In diesem Sinne sagte auch Jules Ferry, einer der bedeutendsten pädagogisch durchgebildeten Franzosen der Gegenwart, mit Recht auf dem letzten französischen Pädagogenkongrefs von dem Seminarlehrer, dafs gerade er, wie kein anderer Lehrer der Jugend, im wahren Sinne des Wortes »Seelsorge« treiben soll.

In Befolgung dieses Prinzips erzielt man im französischen Seminar denn auch in der That die denkbar besten Resultate. Der französische Seminarlehrer ist für den jungen Mann nicht der gestrenge, unfehlbare Richter, der mit gelehrter Amtsmiene mit dem Glockenschlag die heilige Scheu gebietende Stätte des

Lehrstuhls betritt; seine Schüler sehen in ihm mehr den ratenden, in Schwierigkeiten Hülfe bringenden Freund, der es besonders in den Arbeitsstunden versteht, in zwangloser, halblauter Unterhaltung die Schulbänke seiner Zöglinge zu durcheilen, hier eine ergänzende Erklärung zu dem letzten Vortrage gebend, dort zur Einzeldurchbildung der Schwachen wiederholende Fragen stellend.

Auch die heikelste und schwierigste Seite der Internatsüberwachung, die Kontrole des Schlafsaales, erledigt sich im französischen Seminar in Übereinstimmung mit dem Prinzip eines verhältnismäfsig liberalen, fast familiären Beaufsichtigungssystems leicht und glatt, man kann sagen, pädagogisch-taktvoll. Man behandelt die Seminaristen wie verständige Erwachsene, nicht wie Kinder. Auch hier sind sie selbst mehr als ihre Lehrer der überwachende Teil, ohne jedoch, dafs letztere ganz die Leitung aufgeben, die ihnen zusteht. Die Lehrer überwachen nicht, sie lehren die Zöglinge, sich selbst zu überwachen. Das ist die französische Anschauung, welche augenblicklich jenseit der Vogesen herrscht.

Noch mancherlei Eigenartiges und zum grofsen Teil Lobenswertes liefse sich über das französische Volksschullehrerseminar erwähnen, was belehrende Vergleiche mit vaterländischen Anschauungen und Einrichtungen gestattet; doch würde eine Schilderung des weiteren Beachtenswerten über den Rahmen der vorstehenden Arbeit hinausgehen. Soviel steht fest, dafs unsere westlichen Nachbarn, denen der deutsche Stubenhocker, welcher nie eine französische Bildungsanstalt mit eigenen Augen geschaut und der oft gern alles Fremdländische in Schule und Erziehung mit souveränem Lächeln betrachtet, gern Oberflächlichkeit, veralteten Fach-Bildungsstandpunkt usw. anzudichten beliebt, bei unparteiischr Beleuchtung uns doch in wesentlich günstigerem Lichte erscheinen. Der Besiegte pflegt eben in der Regel sich geistig aufzuraffen und zu reformieren, was reformbedürftig ist, um die Geisteskräfte der Nation auf alle Eventualitäten hin neuzubeleben und zu sammeln.

Otto Willmanns Didaktik.

Von **M. Fack** in Eisenach.

(Schlufs.)

In dem III. Abschnitte, der den Bildungsinhalt bespricht, gilt es, den Ausbau des Bildungsideales deutlicher aufzuzeigen, d. i. die angedeuteten Umrisse mit lebensvollem Inhalte zu füllen. Nachdem Willmann zur Realisierung dieses Zweckes die Mannigfaltigkeit des Bildungsinhaltes dargethan hat, charakterisiert er jedes der Stoffgebiete.

Diese Ausführungen, meist im Lapidarstil geschrieben, haben einen so reichen Inhalt, dafs es unthunlich ist, ihn zu wenigen Sätzen, auf die wir uns hier doch beschränken müfsten, verdichten zu wollen. Sie enthalten wirklich eine Fülle geistvoller Bemerkungen, recht geeignet, als Themata zu weiteren Ausführungen zu dienen: da findet der einfache Volksschullehrer wertvolle Gesichtspunkte für sein Lesen und Schreiben, der Gymnasiallehrer Darlegungen über die alten Sprachen und die altklassische Litteratur, der Realschullehrer Ausführungen über die modernen Fremdsprachen usw.

Nur noch eins will ich in Erinnerung bringen.

Die Ausführungen über den Bildungsinhalt tragen einen mehr oder weniger encyklopädischen Charakter, und in Ansehung der Anlage des Willmannschen Werkes müssen sie ihn tragen. Dadurch aber wird ein wunder Punkt verdeckt. Sobald man nämlich jene Darlegungen zu spezialisieren sucht, aus dem Grunde, den Bildungsstoff für die Individuen eines bestimmten Alters und einer gewissen Anstalt zu bestimmen, macht sich die Frage geltend: Was sollen wir aus der grofsen Masse des wertvollen Bildungsinhaltes bieten? Und da sieht man sich in einer Sackgasse: es fehlt eben an festen Gesichtspunkten, nach denen man für individuelle Fälle die Auswahl zu gestalten vermöchte. Dieser Übelstand, für den wir aber nicht etwa Willmann allein verantwortlich machen dürfen, ist folgenschwerer, als man zu meinen gewohnt ist. Der Leser schaue doch nur einmal die Lehrpläne höherer und niederer Schulen an und frage: Warum gerade diese Auswahl? warum nicht eine andere? Er wird schwerlich auch nur im grofsen und ganzen sichere Auskunft finden. Und dieser

Übelstand wird, nach der vorhandenen Litteratur zu urteilen, schwerlich bald beseitigt werden; und er kann so lange nicht beseitigt werden, als man nicht genau zu erweisen vermag, was zur Bildung gehört, und was nicht dazu zu rechnen ist. Eben deswegen werden die Bestimmungen über den Bildungsinhalt noch lange eine mehr oder weniger subjektive Färbung tragen; deutlicher: man kann in solchen Ausführungen meistens nur Meinungen aussprechen, nicht aber ein Wissen, das durch zahlreiche Gründe gefestigt ist. Dies ein anderer Grund, weshalb ich mir erlaube, über den III. Abschn. recht kurz zu sein.

Den Inhalt des IV. Abschnittes, der nicht nur die eigentliche Bildungsarbeit, d. i. den vermittelten Bildungserwerb, sondern auch den freien Bildungserwerb einschliefst, können wir durch die Begriffe andeuten: Organisation des Bildungsinhaltes (Bearbeitung eines Lehrsystems), didaktische Formgebung (Bearbeitung der Lehrgänge) und didaktische Technik (Lehrverfahren, Durcharbeitung des Stoffes).

Als Momente, die bei der Organisation des Bildungserwerbes ins Auge zu fassen sind, nennt Willmann: 1) den sittlichen Endzweck der Bildung (ethische Konzentration des Bildungsinhaltes), 2) die Wechselbeziehung der Lehrfächer und 3) die psychologische Stufenfolge des Unterrichtes. Was die Berücksichtigung des ersten Momentes sagen will, ist dem kundsamen Leser aus den Schriften von Herbart, Mager, Stoy, Ziller, Dörpfeld u. a. genugsam bekannt. Doch möge er folgende Bemerkung Willmanns wohl bedenken: »Das Prinzip, die ethisch-indifferenten Lehrstoffe durch Anlehnung an die ethischen dem obersten Zwecke dienstbar zu machen, ist zu billigen; es findet aber seine Grenze an der Rücksicht, welche auf die Natur des anzulehnenden Lehrstoffes zu nehmen ist; es darf der übrige Unterricht dadurch nicht zum blofsen Kommentare der Gesinnungsstoffe herabgesetzt werden, vielmehr mufs der jedem Gebiete eigene Bildungswert und das für jedes geltende Gesetz des Fortschrittes bei jener Anlehnung bewahrt bleiben.«[1]) Wie wahr! Ziller freilich war anderer Ansicht.[2])

Der Wechselbeziehung der Lehrfächer stellt Willmann in Anlehnung an Herbart zwei Aufgaben, einerseits die, einen einheitlichen (kontinuierlichen) Gedankenkreis zu erzeugen, und andererseits die, einmal erwachtes Interesse fortzuleiten oder mittelbares Interesse für einen spröden Stoff zu gewinnen. Hinsichtlich des ersten Punktes hat es jedenfalls seine Richtigkeit. Hinsichtlich des zweiten wolle man dies in Erwägung ziehen. Der Fall, dafs irgend ein Stoff das Mittel dazu ist, um ein echtes Interesse bethätigen zu können, tritt

1) II, S. 199.

2) So nach der Grundlegung, wie R. Staude recht gesehen (vgl. Staude, Die kulturhist. Stuf. im Unt. d. Volksschule. Päd. Studien v. Rein. 1880, II, S. 53 ff.); wenn Ziller später schrieb: »Was an Individualität u. Heimat sich anschliefst, was dem Zöglinge von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist, liegt der Konzentration des Unterrichts immer nahe« —, so bedeutet das eine Änderung seiner Ansicht.

(namentlich im Volksschulunterrichte) äufserst selten auf.[1]) Die Zillersche Schule freilich sagt das Gegenteil. — Die Wechselbeziehung der Lehrfächer fafst Willmann als ein Problem, das innerhalb der Erörterungen über den Lehrplan seine Stelle und Lösung finden mufs. Er weifs sehr wohl, dafs es zu einem Teile der didaktischen Technik (dem Lehrverfahren) zufällt; allein er unterschätzt (wie viele andere) meines Erachtens diesen Anteil. Das ist vom Übel. Ich glaube sogar, dafs die Lösung jenes Problems zum guten Teile dem Lehrverfahren zukommt;[2]) ja ich getraue mir, den Gedankenkreis zu einem Kontinuum zu gestalten, ohne bei der Organisation des Bildungsinhaltes die geringste Rücksicht auf die Wechselbeziehung der Lehrfächer genommen zu haben.

Die ethische Konzentration und die Wechselbeziehung der Lehrfächer involvieren allerdings einige Richtlinien für die Formgebung des Bildungsinhaltes; aber die Reihenfolge der Bildungsdisziplinen bleibt dadurch unbestimmt. Dafür feste Gesichtspunkte zu erhalten, sieht Willmann die einzelnen Bildungsdisziplinen darauf an, welche Anforderungen sie an das assimilierende Subjekt stellen. Alsdann charakterisiert er das lernende Subjekt auf den verschiedenen Altersstufen nach seiner intellektuellen und gemütlichen Seite hin, um so bestimmen zu können, welche Stoffe dem Individuum auf jeder Altersstufe konform sind. Bei diesen Betrachtungen zwecks der Anordnung des Stoffes beachtet Willmann auch das historische Prinzip, welches besagt, »dafs das in der Zeit Voraufgehende auch bei dem Bildungserwerbe den Vortritt erhalte.« Es ist bekannt, wie hoch Ziller dieses Prinzip schätzte; und es wird jetzt bekannt, dafs er es überschätzte, oder dafs sich die Bedeutung desselben auf ein Minimum reduziert.[3]) Von der Zillerschen Überschätzung finden wir bei Willmann keine Spur. Wohl weifs er das »historische« Prinzip für die Anordnung zu würdigen bei Stoffen, die dem auffassenden Subjekte «kongenial» sind und dabei (zugleich) den «Schlüssel zu dem Späteren» (das apperzipierende Materiel f. d. Spätere) enthalten. (Beispiel: Astronomie: a) das Ptolomäische System; b) das System des Kopernikus.) Aber er weist mit Entschiedenheit das «historische» Prinzip da zurück, wo die Rücksicht auf die Fülle des dem lernenden Subjekte zu Gebote stehenden Apperzeptions-materiales[4]) die historische Anordnung nicht gebietet. —

Während die Organisation des Bildungsinhaltes mit dem gesamten Lehrstoffe operiert, beschränkt sich die didaktische Formgebung auf je ein Lehrfach. Dabei hat sie zwei Fragen zu lösen: 1) Wie ist der Gesamtstoff eines Faches zu gliedern? 2) Wie sind die Glieder anzuordnen?

1) Beweis an einem anderen Orte.
2) Ausführliche Erörterung dieses Punktes für später vorbehalten.
3) Vgl. Dr. R. Staude, Kritische Bem. z. d. Hauptpunkten d. v. Sallwürkschen Schrift »Ges. u. Kulturgeschichte«. Päd. Stud. v. W. Rein 1888, Heft III.
4) Dies möge man besonders bei der Beurteilung der Beyerschen methodisch-naturwissenschaftl. Arbeiten im Auge behalten.

In Ansehung des Abteilens der Glieder verweist Willmann vor allem auf die (organische) Struktur der Bildungsdisziplinen, nächstdem auf gewisse Momente des Lernprozesses, welche bestimmte Gesichtspunkte für das Auffinden jener Gliederung geben. Welches sind — um mit dem zweiten Punkte zu beginnen — diese allgemeinen Momente? Willmann unterscheidet psychologische und logische Momente der Aneignung. Die Überlegungen in dieser Sache verdichtet er in einer Tabelle dahin:

Momente der Aneignung (u. Formen des Unterrichts):

I. Empirisches Moment. Das Aufnehmen		II. Logisches Moment. Das Verständnis ist ein		III. Technisches Moment. Die Anwendung bei Stoffen	
eines angeschauten Objektes vermittelt durch Zeigen:	auf Grund reproduzierter Ansch. vermittelt durch Darstellen:	nominales vermittelt durch Erklären:	reales vermittelt durch Entwickeln mittels des	vermittelter Anwendung vorbereitet durch	unvermittelter Anwendung durch
1. Vorzeigen 2. Vornehmen	1. Beschreiben 2. Erzählen	1. Exegese 2. Besprechung	Allgemeinen oder des Grundes.	Einprägen	Einüben.
				1. judizlös a) durch Aufgaben	2. mechanisch b) durch Fragen.

Auf jeder Aneignungsstufe handelt es um einen gewissen Inhalt. Ist der Inhalt einfach, so wird er durch einen relativ einfachen Akt angeeignet, nachher aber mit andern Inhalten verbunden. Ein zusammengesetzter Inhalt aber wird in seine Elemente zerlegt, jedoch schliefslich wieder zu einer Einheit zusammengefafst. Kurz: es handelt sich auf jeder Aneignungsstufe um analytische und synthetische Operationen.[1]) Ich habe gegen die Willmannschen Ausführungen nicht geringe Bedenken, deren Aufzeigung und Begründung nicht in den Rahmen dieser Besprechung pafst. Darum ein andermal. — Welche Gesichtspunkte geben diese Betrachtungen für die Gliederung der Lehrfächer ab? Willmann antwortet: «Dem Zwecke der Auffassung entspricht es, wenn der Stoff in solchen Einheiten vorgelegt wird, wie sie dem geistigen Sehfelde gerade entsprechen, klein genug, um sich überblicken zu lassen, gross genug, um das Interesse wachzurufen und zu fesseln. Dem Zwecke des Verständnisses wird gedient, wenn die geeigneten Reihenfolgen eingehalten werden, derart, dafs, soweit möglich, jedes Folgende seine Erklärung im Vorausgegangenen findet, und dafs das Verständnis von Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, wo es geschehen kann, als das innere Band der Einzelmaterien erfafst wird. Die Einprägung wird am besten gefördert durch Herstellung fester, kurzer Reihen und kleiner Gruppen, deren Glieder durch Merkzeichen aufeinander und auf andere Ma-

1) Dafs Ziller die Herbartischen Ausdrücke Analyse u. Synthese mifsverstanden hat, wolle man nachsehen bei: Bliedner, Stoy u. die sogenannten formalen Stufen d. U. Rheinische Blätter v. Bartels, 1890, I, S. 22—41 u. II, S. 131—151.

terien hinweisen; die Einübung dagegen verlangt Gruppen verschiebbarer Elemente, welche die Anwendung verschiedener Kombinationen zulassen. Die Analyse bedarf umgrenzter Einheiten, welche den Bezirk ihrer Operationen bilden und fremdartige Elemente abweisen; die Synthese dagegen weist auf Reihen hin, welche von gegebenen Punkten aus sich verzweigen.» — [1]) «Eine Gestaltung des Lehrstoffes auf Grund dieser und anderer aus ihnen erfliefsenden Weisungen würde unmittelbar dem Lehrverfahren, der didaktischen Technik vorarbeiten; und ihre Gesichtspunkte können als didaktisch-technische bezeichnet [2]) werden.« Wer aber lediglich danach die Gliederung der Lehrstoffe vollzieht, dem würde es wie einem ungeschickten Koch ergehen, der sein Objekt nicht zu zerteilen vermag, wie die Glieder gewachsen sind. Damit das verhindert wird, ist der «dem Lehrobjekte eigenen Struktur Rechnung zu tragen, welche organisch ist.» [3])

Also organische Einheiten, organische Glieder! Was will aber diese Forderung sagen? Jeder Organismus besteht aus einer Anzahl von Gliedern, also aus ganz bestimmten Teilen. Diese Glieder sind solidarisch verbunden, d. i. voneinander oder vom Ganzen abhängig. Sie können daher nicht ganz verstanden werden, wenn man sie lediglich in ihrer Isolierung betrachtet; vielmehr ist dazu die Betrachtung mit Rücksicht auf die übrigen Glieder oder das Ganze rechte Erfordernis. Charakteristische Merkmale eines organischen Ganzen sind also: 1) Eine durch den Stoff selbst gegebene Gliederung. 2) Jedes Glied ist mit Rücksicht auf die übrigen Glieder oder das Ganze zu betrachten. Sind nun in Ansehung der Bildungsinhalte Stoffe mit organischem Charakter nachweisbar? Gewifs; z. B. naturwissenschaftliche Stoffe; die Sprache u. f. f. In Bezug auf sie fordert der Willmannsche Gedanke: Stoffteile, die nur mit Rücksicht auf andere Stoffe vollständig verstanden werden können, sind zu einer Einheit zu verbinden und demnach zu gleicher Zeit oder unmittelbar nacheinander im Lehrplane einzustellen. Diese Forderung ist durch Junge rücksichtlich des naturgeschichtlichen Unterrichts bereits zur Durchführung gekommen. [4]) Und man glaubte, damit ein festes Prinzip gefunden zu haben. Man erlaube mir einige Glossen dazu: Es ist allerdings richtig, dafs ein Glied (eines Organismus) mit Rücksicht auf die komplementären Glieder zu betrachten ist, dafs also dieses Glied in seiner Isolierung nicht vollständig verstanden werden kann. Es ist aber auch richtig, dafs dieses Glied eine Menge von Betrachtungen zuläfst, bei denen die übrigen Glieder nicht einmal Berührung finden. (Vgl. in dieser Beziehung die Jungeschen Präparationen im «Dorfteich».) Demnach kann man diese Betrachtungen des einen Gliedes

1) II, S. 247. 248.
2) II, S. 249.
3) II, S. 249.
4) Vgl. die Junge-Schellerschen Bestrebungen. Litteraturangaben bei Scheller im 4. Schuljahr (v. Rein, Pickel u. Scheller), 1884², S. 105 f.

heute vollbringen, die eines anderen nach mehreren Tagen, Wochen, Jahren u. s. f. (sofern nicht andere Gründe es anders fordern); und nach diesem Zeitpunkte kann man auch die Beziehungen aufweisen, die zwischen den betreffenden Gliedern obwalten. Demzufolge läfst sich nicht darthun, dafs Stoffe, die zum Teil mit Rücksicht auf einander zu betrachten sind, als Einheit und damit zu gleicher Zeit oder unmittelbar nacheinander im Lehrplan auftreten müssen. Bedenkt man zudem, dafs jede organische Stoffeinheit wieder aus Gliedern mit organischem Charakter besteht, welche organischen Glieder kommen dann in Betracht? Müssen sie absolut einfach sein? Oder dürfen sie auch zusammengesetzt sein? Und wievielfach? Diese Fragen läfst Willmanns Darstellung leider unbeantwortet, und das ist vom Übel; müssen wir doch erst bestimmte Glieder haben, ehe von deren Anordnung gesprochen werden kann. Nun glaube ich meine Meinung genugsam vorbereitet zu haben: Nicht alle Stoffe, die in gewisser Beziehung nur mit Rücksicht aufeinander zu verstehen sind, brauchen deswegen vereint im Lehrplane aufzutreten. Dies hinsichtlich des organischen Prinzips.

Was das genetische Prinzip für die Stoffanordnung zu sagen hat, das wissen die Leser aus den Schriften von Mager, Dörpfeld u. s. f. sehr wohl. Im Vorbeigehen sei nur daran erinnert, dafs man die Genesis der Sache selbst (realgenetisches Moment) wohl zu scheiden hat von der Genesis der Erkenntnis einer Sache (scientifisch-genetisches Moment). Beide Momente sind streng zu sondern; und hätte Mager weiland dies gethan, er würde gewifs viel klarere Ansichten über die genetische Methode hinterlassen haben. Dafs die realgenetische Betrachtung des Stoffes Beachtung verdient, darin hat Willmann unzweifelhaft recht. Weniger Beachtung hat das scientifisch-genetische Moment gefunden. Und dies nicht ohne Grund. Willmann selbst mahnt zu vorsichtiger Realisierung dieser Idee.[1]) Zwar ist es z. B. notwendig, den Lernenden von der Homerischen Erdgestalt ausgehen zu lassen, ihn dann zum Schüler des Ptolemäus und endlich zum Jünger des Kopernikus zu machen; ihn erst der naiven Weltauffassung mit ihrer anthropozentrischen Tendenz huldigen zu lassen und ihn dann zur freien, voraussetzungslosen Wissenschaft zu führen; ihn ferner erst mehr oder minder auf den Standpunkt des Judentums mit seiner egoistischen Tendenz zu stellen und ihm erst nachdem den Genius des Christentums zum Bewufstsein zu bringen. Aber das Prinzip so weit auszudehnen, wie es Ziller in Aufstellung seines ethisch-rel. Lehrplanes gethan, das ist entschieden vom Übel. Diese Ansicht verkennt unter anderem, dafs man nur da eine Durchgangsstufe einrichtet, wo die Endstufe nicht sogleich, sondern eben nur nach Erledigung der Durchgangsstufe erreicht werden kann. Willmann hatte also Grund, die Bedeutung des scientifisch-genetischen Momentes einzuschränken.

1) I, S. 74.

Jede Bildungsdisziplin ist ein Ganzes, aber in Hinsicht auf den Gedanken- und Interessenkreis des Lernenden nur ein Teil, der mit dessen übrigen Teilen in innige Verbindung zu treten hat. Diese Verzweigung des Lehrstoffes erörtert Willmann als letzte Aufgabe der didaktischen Formgebung. Dafs solche Verzweigung zum guten Teile durch die Durcharbeitung des Stoffes vollzogen wird, ist klar. Willman aber ist der Ansicht, dafs auch die didaktische Formgebung sie begünstigen könne.

Nun zur didaktischen Technik.

Zunächst verweilt Willmann bei den allgemeinen Voraussetzungen der individuellen Bildungsarbeit, welche durch die Begriffe Naturanlage (Lerntrieb, Interesse), Gewöhnung (zum Fleifse) und Einsicht (in den Wert der Bildungsobjekte) repräsentiert werden. Alsdann erörtert er die psychologischen Momente der Aneignung: die Aufmerksamkeit, die Apperzeption, das Gedächtnis und die Fertigkeit (Einprägen und Einüben); lenkt weiter den Blick auf die logischen Momente des Lehrverfahrens (Induktion und Deduktion oder Wechselbeziehung zwischen dem Anschauen und dem Denken); er skizziert ferner mit Anlehnung an Herbartische Ausführungen die Artikulation der Lehrinhalte (Formalstufen), dabei die Deutlichkeit, die systematische Übersichtlichkeit, die Association und Kombination als Momente des Lernprozesses bezeichnend, — und widmet schliesslich dem darstellenden, dem erklärenden und dem entwickelnden Unterrichte noch einige Ausführungen, an die er Exemplifikationen dazu anreiht.

Dazu einige Anmerkungen in der Hoffnung, dafs sie vielleicht da und dort guten Boden finden möchten.

Soll der Lernende mit Erfolg arbeiten, so darf das Interesse nicht mangeln. Willmann weifs dabei sehr wohl, dafs wir den nicht für geistiges Wirken zu interessieren vermögen, der mit Widerwillen an das Lernen herantritt, dafs wir also das Interesse nicht von Grund aus aufzubauen vermögen, dafs sich vielmehr unsere Thätigkeit nur darauf erstrecken kann, die Bedingungen zu erfüllen, unter denen das Interesse entstehen kann (aber nicht entstehen mufs — Beachten des Lernprozesses). Diese Erkenntnis wird noch klarer, wenn man mit Lotze (entgegen Herbart) das Interesse als ein Phänomen der Gefühlswelt auffassen lernt und dazu bedenkt, wie wenig wir die Entstehung der Gefühle zu beeinflussen vermögen.

Die Apperzeption charakterisiert Willmann als «das mittels reproduzierter Vorstellungen vollzogene Ergreifen eines geistigen Inhaltes» (II, S. 320); und er fügt hinzu: «dieses Ergreifen aber kann nach unserer psychologischen Grundanschauung ein doppeltes sein, entweder ein blofses Auffassen (das «Vorstelligmachen» — «psychologische Apperzeption») oder ein durch das Denken vermitteltes Fassen, also Begreifen, Verstehen («Verständlichmachen» — «logische Apperzeption» — II, S. 320). Das Begreifen, wie es z. B. bei der Texterklärung statthat, mag seine Berechtigung haben. Aber wie

soll man sich jenes Ergreifen deuten? Ein Satz Willmanns wird Licht bringen: «Das spezifische Beispiel dafür («für das Vorstetligmachen») giebt die Verwendung der Heimat zum Heranziehen des Entlegenen.» Kann man aber in solchen und ähnlichen Fällen von einem Ergreifen eines geistigen Inhaltes durch einen anderen reden? Es steckt hinter dieser Anschauung ein Versehen, wie ich an anderem Orte erwiesen zu haben glaube. [1]) Um dieses Versehen zu erkennen, mufs man in Betracht ziehen, dafs es sich in den Fällen, in denen man von einem Apperzipieren eines Fremden durch ein Bekanntes redet, nur darum handelt, aus einer Reihe von Sprachsymbolen eine Reihe von Vorstellungskomplikationen herzustellen, die einerseits aus jenen Symbolen und anderseits aus den dadurch symbolisierten geistigen Inhalten sich zusammensetzen. Dies gegen Willmanns Ausführungen hinsichtlich der Apperzeption. Rücksichtlich der Einteilung und der Aufzeigung der Bedingungen der Aufmerksamkeit lehnt sich Willmann an die Ausführungen Herbarts an. [2])

Was Willmann hinsichtlich der Befestigung des Erarbeiteten (des Einprägens und Einübens) darthut, verdient volle Beachtung; namentlich ist das Befestigen durch Anwendungsfragen und Anwendungsaufgaben (immanente Repetition!), [3]) auf welches Willmann verweist, nicht genug zu empfehlen.

Zur Artikulation der Lehrinhalte (§ 80) führt Willmann folgendes aus: «Ein Lehrinhalt ist artikuliert, wenn er eine Reihe unterscheidbarer, zu einer Einheit verbundener Punkte enthält (II, S. 335).» «Eine nähere Bestimmung der Aufgabe der Artikulation erhält man, wenn man sie auf die Momente oder Stufen der Aneignung bezieht . . . Für die Auffassung . . . . kommt es zumeist auf die Deutlichkeit an, mit der die Teile oder die Punkte des Lehrinhaltes unterschieden werden; für das Verständnis und die Erklärung oder Entwicklung ist das Wesentliche die Übersichtlichkeit, mit der alle Punkte nach Art eines Systems zusammengesetzt werden, um ihre Wechselbeziehung zu zeigen; für das Behalten und Einprägen wird am besten durch kurze Reihen mit festassoziierten Gliedern gesorgt; für das Üben endlich durch ein Material, welches aus beweglichen Elementen besteht, die sich anders und anders kombinieren lassen (II, S. 336)» . . . . . .

Die Erörterungen in dieser Sache scheinen mir wenig geeignet, dem ratsuchenden Praktiker sichere Handleitung zu bieten. Die Gründe darzuthun, verbietet der beschränkte Raum. Darum will ich nur kurz sagen, welche Aufgaben Willmann meiner Meinung nach in jenem Paragraphen hätte lösen sollen. Beim Lernen handelt es sich

---

1) »Die Lehre v. der Apperzeption«. Lehrerztg. f. Thür. u. Mitteldeutschl. 1889. No. 16 u. 17.

2) Vgl. Lehrbuch z. Psych. Ausg. v. Hartenstein, 1887³, S. 147. 148. Herbart-Bartholomäi a. a. O. I, S. 182 ff. Die diesbez. Zillerschen Erörterungen (Allgem. Päd. S. 330 ff.) sind bekanntlich nur eine Ausführung der Herbartischen Gedanken.

3) Vgl. dazu: Dörpfeld, Denken u. Ged. Abschnitt IV.

um zweierlei Stoffe, um Stoffe mit individuellem, und solche mit begriftlichem Charakter. Es ergeben sich daher die Fragen: 1) Wie wird der individuelle Stoff angeeignet? 2) Wie der begriftliche Stoff?

In der Beantwortung der ersten Frage treten die Begriffe auf: Vertiefung (Analyse — Klarheit des Einzelnen), Besinnung (Synthese oder Zusammenfassung des in der Vertiefung gewonnenen Materiales zu einem Ganzen oder zu einer systemartigen Übersicht nach irgend einem Gesichtspunkte (Succession — Koexistenz u. s. f.), Durchlaufen des Systems nach verschiedenen Gesichtspunkten (behufs Einprägung der Stellung des einzelnen Gliedes im Ganzen) und endlich Einreihen des so gewonnenen Stoffes in ein gröfseres Ganze oder in den Gedankenkreis des assimilierenden Subjektes.

Diese einzelnen Operationen treten sowohl bei solchen Stoffen auf, die der sinnlichen Auffassung zugänglich sind, als auch bei solchen, die nur durch die Phantasie aufnehmbar sind (genauer: bei denen es sich um das Verständnis irgend einer sprachlichen Darstellung handelt). Im ersten Falle ist es ein Leichtes, besagte Operationen zur Ausführung zu bringen. Erhebliche Schwierigkeiten dagegen bereitet das Verständnis einer sprachlichen Darstellung, wie eine genaue Analyse desselben aufzeigt; ja jenes Verständnis erfordert solche vielseitige Geistesthätigkeit, dafs man sich billig wundern mufs, wie selbst wissenschaftliche Pädagogen meinen konnten, bei dem Versändnis einer sprachlichen Darstellung sei der Lernende nur wenig aktiv. — Wie aber wird eine sprachliche Darstellung verstanden? Diese Frage zu beantworten, ist nicht so leicht als man anzunehmen pflegt.[1]) — Sehr beachtenswert ist auch die Frage, wie mit Hilfe begrifflicher Erkenntnisse der Erwerb des individuellen Stoffes zu erleichtern ist.

Nun zur zweiten Frage. Dafs man auf sicherer Bahn vorwärtsschreite, dazu ist die Erkenntnis nötig, dafs begriffliche Erkenntnisse nur auf dem Grunde irgendwelcher individuellen Seelengebilde aufzubauen sind, und dies darum, weil jene nur gewisse Beziehungen zwischen diesen zum Ausdrucke bringen. Begriffliches Wissen resultiert aus irgendwelchen Vergleichungsprozessen. Der Begriffsbildungsprozefs zerfällt in zwei Akte: in das Vergleichen der individuellen Seelengebilde und in das Zusammenfassen der Vergleichungsergebnisse hinsichtlich des zum Vorscheine gekommenen Gleichen. Ist der zu erwerbende begriffliche Inhalt ein Kompositum, so ist jedes seiner Elemente in gesondertem Begriffsbildungsprozesse zu erwerben. Sind dann die einzelnen Elemente gewonnen, so erfolgt ihre Zusammensetzung zu einem Ganzen (zu einem eigentlichen System oder zu einem Teile eines solchen) nach irgendwelchen Gesichtspunkten (Über-

1) Vgl. Lazarus, Leben d. Seele. Berlin, 1857[1], Bd. II, S. 121 ff. Steinthal, Einl. in die Psych u. Sprachwissenschaft. I, 2 Berlin, 1881, bes. S. 385 ff. u. S. 432 ff. Strümpell, Psych. Päd. Leipzig, 1880, Kap. XXIII, S. 282 ff.

ordnung bez. Unterordnung u. s. f.), das Einprägen der Stellung der Elemente innerhalb des Ganzen (Durchlaufen nach verschiedenen Richtungen) und schliesslich das Einreihen dieses Ganzen in ein gröfseres Ganze oeer in den Gedankenkreis des Lernenden.

Die begriffliche Erkenntnis hat aber nur dann Wert, wenn die den «Umfang» derselben bildenden individuellen Gebilde sofort und ohne Mühe aufgezeigt werden können, d. i. wenn man mit Leichtigkeit vom Allgemeinen zum Besonderen herabzusteigen vermag. Dies erfordert meistens besondere und energische Übung (Anwendungsaufgaben und Anwendungsfragen). —

Der Leser wird nun selbst entscheiden können, ob Willmanns Forderungen oder meine Andeutungen sich für die Durcharbeitung des Stoffes am fruchtbarsten erweisen. Allerdings fordern meine Andeutungen eine beträchtliche Anzahl von Operationen zur Gewinnung eines Stoffes. Sollten diese nicht auf einige zu reduzieren sein? Keineswegs, so lange man geistigdurchdrungenes Wissen verlangt. Leichtere Ware ist allerdings auf leichterem Wege zu erhalten. Jene Operationen mufs nicht nur der Elementarschüler durchmachen, der sich einen Stoff aneignen will; nein, auch der vielgelehrte Professor mufs sie vollziehen.

Aber man fordert doch in der Regel nur einige Operationen, so für die Gewinnung des individuellen Stoffes nur Vorbereitung und Darbietung! Ja, so fordert man; aber man sollte noch mehr fordern; und dafs man das nicht thut, das erschwert dem angehenden Lehrer ungemein die Unterrichtsarbeit. Und wenn er nun an die Unterrichtsarbeit geht, so sieht er sich vor die Frage gestellt: Welche Thätigkeiten sind zu vollziehen, die Vorbereitung ins Werk zu setzen? Und er wird bei Beantwortung dieser Frage finden, dafs schon mehrere Operationen zur Vorbereitung erforderlich sind.[1])

Was Willmann durch die Begriffe «erläuternder» und «entwickelnder» Unterricht andeuten will, ist dem Lehrer sattsam bekannt. Aber von darstellendem Unterrichte redet man in so verschiedenem Sinne[2]), dafs es angezeigt ist, die Kriterien des Unterrichts nach Willmann aufzuweifen. Willmann sagt mit Anlehnung an Kern[3]): «Der darstellende Unterricht gehört dem empirischen Moment der Aneignung zu und verbindet sich insofern mit dem zeigenden Unterrichte, steht aber dem erklärenden und entwickelnden gegenüber, welche aut die Vermittelung von Verständnis gerichtet sind, und ebenso dem einprägenden und einübenden, welche die Anwendung zum Beziehungspunkte haben (II, S. 350)» .... «Jeder Gegenstand einer Darstellung

1) Vgl. zu diesen letzten Bemerkungen die interessanten Ausführungen v. Prof. Gleichmann in dem Schriftchen: Über Herbars Lehre vou den formalen Stufen. Langensalza, 1889.

2) Vgl. Kern a. a. O. § 40. Herbart-Bartholomäi a. a. O. I S. 61. Ziller-Just a. a O. Register. Ziller-Bergner, Materialien zur spez. Meth. Register. Dörpfeld, Der did. Material. Gütersloh, 1888[2], Zus. 6 Vgl. dazu Hindrichs, Vermittelung der Anschauung im Unt Ev. Schulbl. v. Dörpfeld 1888, S. 81—98. Foltz, Der darstellende Unt. Päd Studien v. Rein, 1888, Heft 4 Foltz, Behandlung der deutschen Ged. auf der Mittelstufe der höheren Mädchenschule, 1888, S. 403—446, bes. 416 ff

3) A. a. O. S 101 ff.

hat mehr oder weniger Berührungspunkte mit dem Gesichtskreis des Lernenden. Der Stoff ist Lehrstoff, aber nicht im ganzen Umfange Lernstoff; und es kann bei richtiger Anleitung der Schüler einen Teil desselben selbst finden; dies ist das heuristische Element der darzustellenden Materie. Meist ist ein anderer Teil des Stoffes derart, dafs er sich förmlich veranschaulichen läfst; und hier greift der zeigende Unterricht in den darstellenden ein. Wieder andere Partieen enthalten eine zusammenhängende zeitliche Abfolge und lassen darum eine erzählende Darstellung zu, während noch andere nur des beschreibenden oder schildernden fähig sind. Auf die richtige Anwendung und Verbindung dieser Momente hat der Lehrer in erster Linie Bedacht zu nehmen (II. S. 350. 351).» In diesen Worten liegt, wie der Leser sieht, eine individuelle Auffassung Willmanns vor; und wer mag ihm deren Zulassung streitig machen? Ich gewifs nicht. Eine andere Frage allerdings ist es, ob man wohlthut, einen vieldeutigen Ausdruck noch vieldeutiger zu machen. Zudem erscheint mir der darstellende Unterricht, wie ihn namentlich Dörpfeld und mit ihm Foltz [1]) charakterisierten, als für die Gewinnung eines geistigdurchdrungenen Wissens fruchtbarer zu sein. —

Damit wäre das Willmannsche Werk im einzelnen charakterisiert. Zum Schlusse möge man mir noch einige andere Bemerkungen gestatten:

1) Willmann schreibt einen einfachen, aber edlen und schwungvollen Stil.

2) Er schreibt wie ein Mensch von dieser Welt. d. i. in einer Weise, die ein Mensch von dieser Welt verstehen kann, nicht in der Weise jener Professoren, von denen Schopenhauer sagt, sie schwankten zwischen dem Bestreben, ihre Forschungen mitzuteilen und dem Bestreben, sie zu verheimlichen.

3) Die schriftstellerische Komposition ist meistens vorzüglich. Und wer sich mit Zillers schriftstellerisch wenig gelungenen Abhandlungen abgemüht hat, den wird Willmanns Darstellungsweise um so mehr erquicken. Da wird ein Problem aufgestellt, scharf umgrenzt und dann vorsichtig der Lösung entgegengeführt. Das ist etwas, was Lessingschem Geiste nahekommt. Nur hätte an manchen Stellen die Beweisführung eine strengere sein sollen.

4) Willmanns Werk mufste zum guten Teile einen mehr oder weniger encyklopädischen Charakter tragen; daher bedarf der Leser ergänzender Ausführungen. Willmann war also zu Litteraturangaben veranlafst. Das hat er meistens nicht gethan; und wo er's gethan hat, in einer Weise, der man nicht beistimmen kann. Da liest man wohl eine Menge Namen und Citate, die besonders der altklassischen Zeit angehören; aber die neuere und neueste Litteratur ist auffallend spärlich vertreten. Warum das? Waren die Alten wirklich weiter

1) Die betr. Arbeiten von Dörpfeld u. Foltz können nicht genug empfohlen werden.

als die Pädagogen der Neuzeit? Waren in den neueren pädagogischen Schriften so wenige gute Gedanken vorhanden, dafs sich nicht einmal eine Verweisung auf sie lohnte? Die «Didactica magna» wird so häufig erwähnt; warum dann nicht auch ähnliche Schriften, die jener an Bedeutung nicht nachstehen? Fehlen doch zudem Citate aus der belletristischen Litteratur nicht. Ich stehe, um es kurz zu sagen, vor einem Rätsel. —

Ich bin am Ende. Hier stehe noch ein Gesamturteil.

Willmanns Didaktik ist ein Buch, das der Rezensent, trotzdem er ihm in manchen Punkten nicht ganz zustimmen kann, allen Schulmännern empfehlen mufs, die in ihrem Amte nicht den Zufall walten lassen wollen, sondern die ihr pädagogisches Denken und Thun planvoll zu gestalten trachten.

Chronik der Reformbestrebungen.

II.

Tagesgeschichtliches.

— Der Entwurf eines Volksschulgesetzes ist dem preufsischen Landtage wieder vorgelegt. Es widerstrebt uns, an dieser Stelle mit einigen Worten einen für unser Kulturleben so verhängnisvollen Entwurf zu charakterisieren; wohl aber werden wir, wenn die nötige Zeit zu einer gründlichen Erörterung bleiben sollte, in eine eingehende Beurteilung desselben eintreten. Wer übrigens noch nicht wissen sollte, wie ein Schulgesetz beschaffen sein mufs, das der Schule wirklich zum Segen gereichen kann. dem empfehlen wir aufs dringendste zum eingehenden Studium Dörpfelds Schriften zur Schulverfassung: »Die freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate«. »Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen.« »Zwei Hauptfragen aus der Theorie der Schulverfassung. (Im Jahrbuch des Vereins f. wissensch. Pädag. Bd. VI.)« »Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung.« Gott behüte die preufsische Volksschule!

— Der Liegnitzer Lehrerverein beschäftigte sich in zwei Sitzungen mit der Beratung der «Durchführung der Schulklassen». Zum Schlufs wurden folgende Leitsätze von dem Verein angenommen:

I. Das «Durchführungssystem» verdient sowohl in erziehlicher als auch in unterrichtlicher Beziehung den Vorzug vor dem jetzt üblichen «Klassenlehrersystem». 1) Es bietet eine festere Grundlage für den notwendigen Zusammenhang des Unterrichts und der Erziehung; 2) es festigt ein innigeres Band zwischen Lehrer und Schüler und erleichtert die Disziplin; 3) es ermöglicht eine bessere Verbindung zwischen Schule und Haus; 4) es gestattet dem Lehrer, mehr als jetzt zu individualisieren; 5) es läfst im Unterrichte Zeit und Arbeit sparen und erleichtert die Wiederholung der früher gelernten Stoffe.

II. Die Durchführung der Schulklassen ist geeignet, die Berufsfreudigkeit der Lehrer zu erhöhen; 1) sie erlaubt dem Lehrer, die methodische Behandlung des Stoffes seiner Eigenheit angemessen zu gestalten; 2) sie fördert die methodische und psychologische Weiterbildung der Lehrer; 3) sie führt zu einem guten Einvernehmen im Kollegium; 4) sie ermöglicht eine gerechte Beurteilung des einzelnen Lehrers und eine gröfsere Wertschätzung des ganzen Standes.

— Die obligatorische Fortbildungsschule, die man in manchen andern Staaten schon so lange vergebens erstrebt, besteht in Hessen schon seit dem Jahre 1874. Der Unterricht in ihr wird während vier bis fünf Monaten im Winterhalbjahr an vier bezw. drei Abenden (je zwei Stunden) erteilt. In Fabrikgegenden ist die Schulzeit auf die Sonntage verlegt. Unterricht wird erteilt in der Anfertigung von Briefen und Geschäftsaufsätzen, in Rechnen und Raumlehre, in Gesetzeskunde, in Geschichte und Geographie und teilweise auch in Naturkunde.

Reform-Litteratur.

(Eingehende Besprechung vorbehalten.)

II.

Im letzten Quartale 1891 erschienen:

a) Bücher.

Dix, Direktor, Dr. Fr., Geschichte der Schulbibel (Gotha, Behrend. 45 S. 60 Pf.)

Gutersohn, Realsch. Prof, Jul., Schulreform und soziales Leben mit besonderer Berücksichtigung der Berliner Schulreform und der kaiserlichen Reden. (Karlsruhe, G. Braun. 39 S. 60 Pf.

Knilling, Rud., Der Zahlenraum von 1—20. Ein Leitfaden beim ersten Rechenunterricht in Stadt- und Landschulen. (München, Th. Ackermann. IV, 44 S. 60 Pf.)

Nohl, Schuldir., Clem., Der gemeinsame lateinische Unterbau und die Schulkonferenz vom December 1890. (Neuwied, Heuser. 55 S. 1 M.)

Polack, Kreis Schulinsp., Fr., Kaiserworte und Schulaufgaben. Allerlei Verbesserungsvorschläge für die Schulerziehung. (Wittenberg, R. Herrosé. 134 S. 1,50 M.

Pache, Osk. Gesetzes- und Volkswirtschaftskunde in der Volksschule. Zugleich Kommentar zu dem Lesebuche «Aus dem Leben f. die Schule.» (Wittenberg, R. Herrosé III, 40 S. 40 Pf.)

Scharff's Schreibschule. Methodisch geordnete Hefte zur sicheren u. schnellen Erlernung der senkrechten Schreibschrift. Lateinische Schrift 6 Hefte (Flensburg, Huwald. à Heft 24 S. à 15 Pf.)

Scherer, Schulinsp., G., Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer in der wissenschaftlichen und praktischen Volksschulpädagogik und zum Ausbau derselben. I. Bd: Die wissenschaftliche Volksschulpädagogik. (Leipzig, F. Brandstetter X, 394 S. 5 M.)

b) Aufsätze

Dr. Rud. Aderhold, Über das Wesen, den Wert und die Verwendung der Biologie im botanischen Unterrichte. (Päd. Warte 11 Lpz., Leipziger Lehrmittelanstalt 25 Pf.)

Bednara, Die Umgestaltung des Geschichtsunterrichts im Sinne des kaiserlichen Erlasses. (Kath. Schulztg. für Nordd 47—50. Breslau, Görlich à 15 Pf.)

Dr. F. Fauth, Gedanken zur Reform des Religionsunterrichts und zu der Frage nach Kürzung des Lehrstoffes (Ztsch. f. den ev. Religionsunt. 2. Berlin, Reuther 1,50 M.

Deuticke, Behandlung des Lesestückes: «Der Strafsenbau im Steinthal» mit Entwickelung einiger volkswirtschaftlichen Grundlehren. (Praxis der Erziehungsschule 6. Altenburg, Pierer. 1 M.)

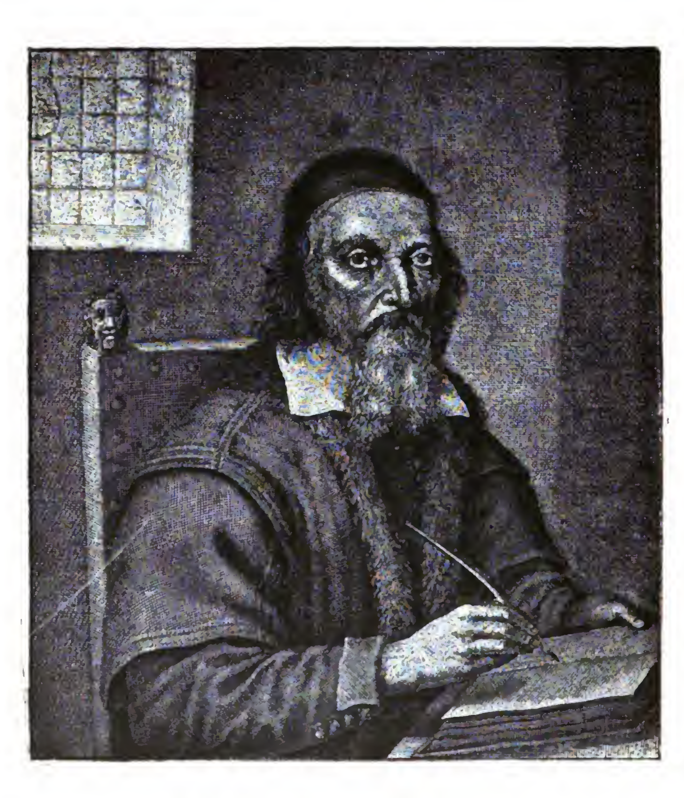
Günther Ad., Ein Wort über Geschichtsleitfäden und deren Mifsbrauch (Päd. Ztg. 51. Berlin, W. und S. Löwenthal. 20 Pf.

Hollack, Die Hintertreppenlitteratur und ihre Abhilfe durch die Volksschule (Volksschulfr. 45 bis 47. Königsberg, Bon. 20 Pf.)

Knilling, Rud., Vom pädagogischen Drang der Menschennatur und vom letzten Ziel der Erziehung. (Repert. d. Päd. 1. Ulm, Ebner. 45 Pf.

Tiemann, G., Die Volksschule und die sozialen Schäden der Gegenwart. (N. Braunschw. Schulbl., 21—23. Braunschweig, Appelhans & Pfennigstorff. 15 Pf.)

Dr. v Rohden, Wie ist der Katechismusunterricht auf die verschiedenen Schuljahre zu verteilen? (Ztsch. f. d. evang. Relig. 2. Berlin, Reuther. 1,50 M.



Johann Amos Comenius.

Neue Bahnen.

Reform-Zeitschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 3. *März* 1892. **III. Jahrg.**

J. A. Comenius und seine pädagogische Bedeutung für unsere Zeit.

Von **Dr. C. Andreae** in Kaiserslautern.

Es ist zufällig und bedeutungslos, dafs und wann sich die Zeiträume nach den Einschnitten menschlicher Schätzung abrunden; denn weder das Jahr 1892 noch ein bestimmter Märztag haben für sich eine Beziehung zu irgend welchen Geschehnissen vor 300 Jahren. Aber für so manche geistige Gröfse bedarf es eines solchen äufserlichen Anlasses, damit man sich erinnert, was sie ihrer Zeit gewesen und der Nachwelt geworden, und die Solidarität idealen Strebens auch den Kleinmütigen und Stumpfsinnigen fafsbar wird.

Zu diesen sozusagen zu Jubiläumszwecken Ausgegrabenen gehört auch J. A. Comenius. Nachdem er bisher als eine Art von Respektsperson die pädagogischen Compendien geziert und als Originalschöpfer des »Anschauungsunterrichts« die gebührenden Ehren der Geschichtsschreibung genossen, hat sich neuerdings ein internationaler Kreis von Männern in imposanter Anzahl um seinen Namen geschart, einig in dem Streben, den weit gespannten Gedankenkreis des seltenen Geistes immer deutlicher herauszuarbeiten, und von der Überzeugung getragen, dafs auch der Gegenwart aus dem Reichtum desselben mancherlei Anregung und Förderung zuteil werden könne.

Allerdings scheint die Gegenwart solcher Beeinflussung keineswegs günstig, und bei unsern Zeitgenossen besteht vielleicht für keine Einwirkung so wenig Entgegenkommen, als für eine pädagogische in grofsem Stile. Schon die ersten Bedingungen, dafür, gemütliche Ruhe und kontemplative Stimmung sind für weite Kreise unverständliche Zumutungen und sie haben sich längst entwöhnt, unter diesen Ausdrücken auch nur irgend etwas sich zu denken. Bei einem grofsen Teil der modernen Gebildeten zählt eine Weltanschauung mit sichern

Wertbegriffen und einem idealen Ziel zu jenen Luxusgegenständen, deren Mangel man nicht empfindet und deren Besitz nichts nützt. Zufällige Vergesellschaftung von allerlei Allgemeinheiten, wie sie ein wissenschaftliches Spezialitätentum da und dort anzubieten liebt, Reste von religiösen Vorstellungen, deren Kern sceptische Zersetzung zerstört, Meinungen vom Tage und unerweisliche Behauptungen politischer Parteien reichen aus, ein verkümmertes Bedürfnis zu befriedigen. Daher mag auch in pädagogischen Angelegenheiten noch am ersten jene bedenkliche Art von Schriftstellerei Beachtung finden, die in allerhand Zweideutigkeiten und geistreichelnden Antithesen schillernd den Schein des Neuen zu verbreiten weifs und durch kritische Kunststücke den Mangel fafsbarer Ergebnisse vergessen macht. Solchen Unklarheiten gegenüber berührt uns fast wohlthuend die Nüchternheit eines praktischen Materialismus, der erwerben und geniefsen will und von den Diskussionen über Schulen und Erziehung lediglich Rat und Anweisung erwartet, rasch und leicht diese beiden Lebensziele zu erreichen.

Leider ist das Bild, welches gewisse Kreise der zünftigen Pädagogen bieten, kaum erfreulicher, wenigstens für den, welcher sich von dem Lärm einer selbstgefälligen Betriebsamkeit nicht täuschen läfst. Da hören wir auf einer Seite ehrenwerte Männer aufrufen zum pädagogischen Schutz der Autoritäten. Indem sie die Wissenschaft des XIX. Jahrhunderts gottlos und ihre Resultate Trug nennen, predigen sie Krieg den Modernen und Umkehr und Rückkehr zum bewährten Alten. Zitternd für den Bestand der Gesellschaft flüchten sie unter das Schutzdach der Kirche, und weil sie sich, um mit Napoleon I. zu reden, als *officiers de moralité publique* fühlen, legen sie sich mit Vorliebe das Prädikat »staatserhaltend« bei und empfehlen sich den Machthabern als zuverläfsige Stützen der Throne und Altäre. Sie lehren, dafs die überkommenen einfachen Sätze auch dem pädagogischen Bedürfnis der Gegenwart vollkommen genügen, und leben des Glaubens, dafs die Praxis der Schulen und der Erziehung wohl imstande sei, ihre gewagten Versprechungen einzulösen. Und als ob auch hier der Satz den Gegensatz zur Folge hätte — wer kennt nicht das kindische Gebaren jener Stürmer und Dränger, die trunken, wie es scheint, von den angeblichen Errungenschaften der Wissenschaft, unbekümmert um die Instanzen der Geschichte, nicht selten koquettierend mit den unklaren Gedanken des Radikalismus sich stark fühlen, *ex cathedra* einer politischen Partei die schwierigsten Probleme zu lösen und immerdar bereit sind, den allgemeinen Fortschritt zu proklamieren?

Gewifs, für jedes gesunde Empfinden ist die Vermengung pädagogischer Arbeit — sei sie nun theoretischer oder prak-

tischer Art — mit kirchlichen oder politischen Parteibestrebungen eine Verunreinigung, und darum ein heilloses Beginnen. Schwerlich aber liegt das Heilmittel darin, dafs wir uns nun gehorsam schaaren um die Lehren eines Meisters, und wäre es auch der genialsten und verdienstvollsten einer, um nur mit seinen Augen zu sehen, Leben und Erfahrung in die fertigen Formen des Systems zu giefsen, nach dem Vorbilde der Gläubigen ein wissenschaftliches Kirchlein zu kultivieren und allenthalben nur Belege zu finden für die Wahrheit der allein seligmachenden Lehre. Es giebt eben gewisse Apperzeptionskategorien, die eine verdächtige Ähnlichkeit haben mit fixen Ideen.

Durchschreiten wir den pädagogischen Bildersaal weiter, so präsentiert sich uns auf gröfster Fläche ein wenig anmutendes Getreibe. Humoristen und Realisten liegen in einem unerquicklichen und bei der üblichen Art, praktisch-pädagogische Entscheidungen zu treffen, aussichtslosen Streit. Geistige Kämpfe, in welcher eine Partei äufsere Macht und privilegierte Vorrechte zu Bundesgenossen hat, während andrerseits eine Menge von Nebensachen, Sonderinteressen und zufälligen Begleiterscheinungen die Hauptfrage verhüllt und dem Gesichtskreis der Streitenden entrückt, gehen bisweilen zu Ende, ehe sie entschieden sind. Dann ergreift die Geschichte die Partei des Unterliegenden und korrigiert seine Fehler, aber doch nur da, wo man sich redlich bemüht, ihren Weisungen zu folgen. Sieht man aber, wie nicht nur unser gebildetes Publikum aufser stande ist, Schul- und Erziehungsfragen nach Gebühr zu würdigen, sondern wie selbst diejenigen, welche die Jugendbildung zu ihrem Lebensberuf gemacht, über die grundlegenden Voraussetzungen ihrer amtlichen Handtierung uneinig oder gar im Unklaren sind, wie es trotz aller Vielschreiberei ein von innerer Autorität getragenes wissenschaftlich pädagogisches Forum nicht giebt, und wie man vergeblich eine deutliche Vertretung der wahrhaft pädagogischen Interessen sucht, — dann ist es wohl nicht überflüssig bei der Geschichte in die Lehre zu gehen. Daher dürfte es sich denn wohl auch der Mühe verlohnen, zur Betrachtung eines Mannes aufzufordern, der, ob wir ihn nun schauen als Dulder oder als Helden, als Mann der Sehnsucht oder der That, stets gleich ehrwürdig bleibt als einer der gewaltigsten Apostel der pädagogischen Idee.

Einen Mann kennen heifst seine Weltanschauung kennen. Denn sie ist der Kern seines Wesens und bei einem Pädagogen der Schlüssel seiner Wirksamkeit. Grofse, d. h. produktive Pädagogen sind jederzeit auch Repräsentanten einer neuen Weltanschauung. Darum stehen sie, Propheten gleich, in der Regel da, wo in der Geschichte eine geistige Krise zum

Durchbruch kommt. Auch Comenius erhebt sich vor uns an einer solchen Wende der Zeiten.

Wie immer man die reformatorische Bewegung beurteilen mag, — sie hatte die Befriedigung gemütlicher Bedürfnisse durch Religion und Kirche auf den Weg subjektiver Arbeit gewiesen. C. war einer solchen nicht aus dem Wege gegangen, durch alle Arbeiten seines Lebens zieht sich der Verkehr mit der Bibel, und sein christlicher Vorstellungskreis war ein ihm eigentümlicher, ein trotz engsten Anschlusses an die Gemeinde in sonderlicher Weise ausgebauter, nicht ohne die Zuthaten einer schwärmerisch veranlagten Natur. Aber so nahe ihn Neigung und Lebensauffassung mit bedenklichen sektirerischen Bestrebungen zusammenführten, immer wieder bricht seine echte, tiefgewurzelte Frömmigkeit sieghaft durch die Schicksalswolken, und wie sie ihm die Herzen seiner Zeitgenossen gewonnen, so ist er noch heute menschlicher Teilnahme gewifs.

Allein C. war kein sogenannter Gemütsmensch. Ein durch kein Hindernis zurückzuschreckendes Streben nach Erkenntnis, ein nie erlahmender Wissenstrieb hielten seiner religiösen Richtung die Wage. In ausdrücklicher Anlehnung an die hervorragendsten Neuerer seiner Zeit war er durch Studien und Nachdenken dahin gekommen, mit dem überlieferten Wissensbegriff zu brechen und, wie im Christentum, so im Bereich der Sachen sich in selbständigem Aufbau zu versuchen. Th. Campanella, L. Vives und Baco von Verulam [1]) lehren ihn, dafs es den inneren Sinn nicht beeinträchtige, wenn die Sinne zu ihrem Rechte kommen, und er lebt der Überzeugung, dafs Unwissenheit kein Gott wohlgefälliger Zustand ist [2]). Daher der Zug zur Natur und zur sinnlichen Welt und die märchenhafte Zahl schriftstellerischer Arbeiten, seine dem Doppelbedürfnis der menschlichen Psyche gerecht werdende Weltanschauung immer deutlicher auszugestalten und ihr Anhänger zu werben. In derselben sind nicht etwa gläubiger Sinn und antihumanistischer Respekt vor den Sachen wie zwei verschiedene Posten addiert, sondern indem jener sein ganzes Sein und Sinnen durchdringt und zum bestimmenden Element seiner Weltauffassung wird, ist Idealismus ihr Grundton und treibendes Prinzip. Aus dem Boden eines wohlverstandenen christlichen Pessimismus, den eine harte Lebensschule in ihm grofsgezogen, erwächst ein ethischer Meliorismus, der nicht müde wird, auf allen Gebieten an der

[1]) Über sein Verhältnis zu diesen Philosophen spricht er sich aus in der Vorrede zu *Physicae ad lumen divinum reformandae Synopsis.* Vgl. dazu meine Abhandlung: Die Physik des J. A. Comenius. Kaiserslautern 1879.

[2]) *Etiam solus sapiens dicitur Deus* (Römer 16, 27) *an ideo nos omnes (ne quid per nos Deo decedat) stultos manere necesse est!* (Brief an P. Montanus).

Verbesserung des Menschen und des gemeinen Wesens zu arbeiten. Daraus erklärt sich das Sieghafte seiner Weltanschauung, die Macht seiner Persönlichkeit und das Geheimnis seiner Erfolge. So wird er zu einem pädagogischen Typus; denn eine also geartete Weltanschauung befähigt allein zu einer fruchtbaren Thätigkeit im Dienste der pädagogischen Idee.

Unwillkürlich wendet sich von hier der Blick zur Gegenwart. Wie weit sie auf dem ganzen Gebiet materiellen Kulturfortschritts, in der Verwendung der Naturkräfte, in der Handhabung der Erwerbsmittel, in der Förderung der Volkswohlfahrt wie in Handel und Wandel alle früheren Zeiten überholt hat, ist bekannt, und trotz aller Klagen im Einzelnen ist die Lebenslage auch der Menge eine günstigere als je zuvor. Die Bestrebungen zur Pflege des intellektuellen und sittlichen Lebens sind hinter andern nicht zurückgeblieben, und so viel auch manche Einrichtungen noch zu wünschen lassen, der Vergangenheit gegenüber haben sich die Bedingungen für eine gedeihliche Wirksamkeit der Schulen und Kirchen, sowie der grofsen Zahl von Hilfsveranstaltungen, wie sie freie Vereinsthätigkeit geschaffen, erheblich gebessert. Gleichwohl vergeht keine Gelegenheit ohne feierlichen Apell an Schulen und Lehrer, durch verdoppelte Arbeit die Jugend einer Richtung zu entreifsen, welche früher oder später zur Vernichtung aller Werte, zur Auflösung der Ordnung und zum Ruin der Gesellschaft führen müsse. Man revidiert Lehrpläne, bessert an der Schulorganisation, setzt die Gesetzgebung in Bewegung, und all' das steht sozusagen unter dem Zeichen einer unbestimmten Besorgnis. Ist sie berechtigt? Möge darauf ein angesehener philosophischer Schriftsteller antworten. E. von Hartmann schreibt: »Die besten Beobachter unserer Zeit sind in der Klage einig, dafs Egoismus und Genufssucht, praktischer Materialismus und Strebertum, Üppigkeit der reicheren und neidische Verbitterung und grollende Unzufriedenheit der ärmeren Stände in einem erschreckenden Anwachsen sind, dafs der praktische Idealismus immer seltener wird, sowohl der wissenschaftliche und künstlerische bei den höheren Ständen, als auch der religiöse Idealismus im ganzen Volk. Über die Thatsache einer zunehmenden Desidealisierung, banausischen Utilitarisierung und Amerikanisierung des Volkslebens sind die besten Beobachter einig.«[1]) Und das alles mufs leider als Thatsache zugegeben werden, trotzdem die Bildungsapparate überall in voller Thätigkeit sind und ihre Bedienung durchaus normal verläuft. Es giebt eben Dinge, welche weder durch eine veränderte Disposition des Unterrichtsstoffes

[1]) Vgl. Zur Geschichte und Begründung des Pessimismus. 2. Aufl. S. 199.

noch durch bessere Klasseneinteilung, weder durch Regelung der Überbürdungsfrage noch durch Vermehrung der Turnstunden oder Einführung des Handarbeitsunterrichts berührt werden. Sie liegen hinter diesen nützlichen Thätigkeiten, liegen ihnen zu grunde, geben allem Thun Form und Farbe. Handelt es sich doch um nichts Geringeres, als um die Art und Weise, in welcher sich das rätselhafte Etwas, das wir Welt und Menschenleben nennen, in Kopf und Gemüt des Einzelnen spiegelt, um den geistigen Augenpunkt, aus welchem er Menschen und Dinge betrachtet, um die gemütliche Grundstimmung, aus der heraus er in Thun und Lassen reagiert. Hier sitzt die Krankheit unsrer modernen Gesellschaft. Die ideellen Werte sind ihr verloren gegangen, darum kennt sie keine über groben und feinen Genufs hinausführenden Ziele. Opfer, Selbstverleugnung und Entsagung erscheinen als unbegreifliche Zumutungen, darum wird um eines wertvollen Gutes willen leiden zur Thorheit und Verzichten oder Entsagen deuten auf beschränkten Sinn.

Wo aber solche Lebensauffassung herrscht, da kann wohl ein blühendes Kulturleben das Auge des Beobachters bestechen, aber in jeder Blüte haust der Wurm, da kann wohl das Wissensgut wachsen, das Netz der Bildungskanäle immer weiter sich verzweigen und der Unterricht auf immer glänzendere Erfolge weisen, – aber vergeblich sucht man, was diese Güter zu Gütern, was das Leben lebenswert macht. Das kann nur eine Weltanschauung, in welcher die ideellen Elemente die bestimmende Vormacht, die, ohne irgend etwas aufzugeben von den reichen Schätzen, welche Genie, Fleifs und Glück geschaffen, in allem nur Mittel sieht im Dienste idealer Zwecke. Die besten Geister aller Jahrhunderte haben zum Aufbau dieser Weltanschauung des Idealismus Steine zusammen getragen und die Heroen der Religion, der Kunst und der Philosophie haben sie gepredigt. Freilich seit Platos Zeiten waren ihre Anhänger in der Minorität. Wenn aber Mission treiben ihre eigentlichste Aufgabe, so sind Lehrer und Erzieher — stehen sie nun in der Volksschule oder auf dem Katheder der Hochschule — ihre berufenen Apostel, und ihre Arbeit wird um so dringlicher und schwieriger, je mehr eine Zeit, unter dem Banne falscher Entwickelung, des idealen Strebens entwöhnt ist und dafür Sinn Verständnis verloren hat. Daher heifst Lehren und Erziehen nicht etwa nur für Anschauungen sorgen, Kenntnisse weitergeben und für die Lebenspraxis geschickt machen, sondern unter Umständen auch gegen Richtungen ankämpfen und Strömungen sich entgegenstemmen; und da letzteres bekanntermafsen selten ein dankbares Geschäft, so ziehen viele das Mitschwimmen vor. Da ist mir denn, als ob der ehrliche, ehrwürdige Bischof der böhmischen Brüder aus der Entfernung

von Jahrhunderten mit ernster Zensormiene auf unser pädagogisches Gemeinwesen blickte, forschend, ob denn in diesem imposanten Bildungskörper auch eine pädagogische Seele wohne. Gewifs, mit wohlwollenden Blicken wird er die stattlichen Schulpaläste, die reichen Lehrmittelsammlungen, die wohldisziplinierten Lehrerscharen und all die kleinen und grofsen Fortschritte überschauen, welche unser Zeitalter in Schul-, und Bildungsangelegenheiten auszeichnen, er wird rückhaltlos zugeben, dafs wir seinen Forderungen weit vorausgeeilt. Aber jene kostbare Frucht seiner oben auseinander gelegten Weltanschauung, die pädagogische Tapferkeit und Begeisterung im Dienste einer Idee — sie wird er wohl vergeblich suchen und vielleicht mit schmerzlicher Enttäuschung finden, dafs unser so wohl geordnetes Schulwesen in seinem bis ins Kleinste herabreichenden staatlichen Zuschnitt für dergleichen gar keinen Raum hat. Und sieht er dann näher zu, so erhält er am Ende gar den Eindruck eines grofsen Fabrikbetriebes; wohlgeschult steht jeder an der zugewiesenen Stelle und bedient die Maschine in vorgeschriebener Weise.

In der That, wir haben mehr Grund, unser Schul- und Bildungswesen nach dieser Seite anzusehen, als der oberflächliche Beobachter seiner geregelten Beschaffenheit meint und die übliche optimistische Auffassung unsrer Verhältnisse zugeben kann. Ohnehin hat die sogenannte Schulreformfrage mit ihren Vorschlägen und Wünschen bezüglich der Organisation der Schulen und der Revision der Lehrpläne den bescheidenen Interressevorrat unsrer Gebildeten gänzlich verschlungen, und dafs es vor dem Allen Schulfragen erster Ordnung giebt, die nach dem Letzten und Höchsten, nach den hinter Zeugnissen und Berechtungsscheinen liegenden Strebezielen, nach dem die pädagogische Arbeit beseelenden Geist, mit einem Wort: nach der das Ganze beherrschenden pädagogischen Idee fragen, — das scheint selbst bei den Nächstbeteiligten in Vergessenheit geraten zu sein. Darum ist es schwerlich unzeitgemäfs, sie in Erinnerung zu bringen. Erhält doch jede Gedenkfeier nur dadurch ihre innere Berechtigung und höhere Bedeutung, dafs sie Anlafs wird zu einer Prüfung im grofsen Stile; und kein Pädagoge der Vergangenheit ist in gleichem Mafse würdig, die Mafstäbe zu liefern, wie Comenius, Pestalozzi nicht ausgenommen. Mit ihm teilt er die ideale Richtung und die pädagogische Wärme, aber er überragt ihn weit an Gelehrsamkeit und philosophischer Bildung, durch Weite des Blickes und Reichtum der Interessen, zu schweigen von seiner planmäfsigen Arbeit und schriftstellerischen Produktivität. Aber wenn wir ihn als überzeugenden Repräsentanten der pädagogischen Idee unserm Geschlechte vorhalten, so werden wir uns doch schwerlich dagegen

zu verwahren haben, als ob wir nun den Vorstellungsgehalt seiner Weltanschauung als Allheilmittel unsern Zeitgenossen empfehlen wollten, als ob wir des Glaubens lebten, sein religiöser Gedankenkreis könne und solle in unsern modernen Gebildeten lebendig werden, als ob wir es auch nur für möglich hielten, in einer so grob sinnlichen Weise die Geschichte zur Schulmeisterin zu erniedrigen. Freilich es wird auch diesmal Leute geben, welche nur in dieser Form den Pädagogen Comenius dem modernen Bewufstsein nutzbar zu machen wissen. Aber wir beneiden sie nicht um ihre mechanische Geschichtsauffassung. Das sollte doch endlich allen klar sein, dafs die Geschichte weder eine Spieluhr noch ein Guckkasten mit stets sich wiederholenden Bildern. Was vergangen ist, ist und bleibt vergangen, und Thatsachen lehren nur, indem sie antreiben, neue, andere zu schaffen. Darum giebt es schlechterdings kein Mittel, unsere Zeit um mehr als zweihundert Jahre zurückzuzaubern, und wenn wir für die Auffassung eintreten, es sei heilsam bei diesem pädagogischen Genie in die Schule zu gehen, um darüber klar zu werden, welche Mängel und Gebrechen unser Erziehungswesen gefährden, so sind wir uns doch deutlich bewufst, dafs alle Reaktionen, die wir davon erhoffen, nur moderne, nach Form und Fassung aus der Gegenwart herausgeborene sein können.

Wenn sich die Wahrheit eines Standpunktes in seiner praktischen Fruchtbarkeit erweist, so hat der des Comenius fchon zu seiner Zeit die Probe wohl bestanden. Will man die leuchtenden Seiten seiner praktischen Pädagogik hervorheben, so mufs man die Vielseitigkeit seines pädagogischen Interesse voranstellen; charakteristisch reihen sich dann an der seelsorgerliche Zug seiner pädagogischen Arbeit und der Enzyklopädismus seiner didaktischen Bestrebungen.

Nichts vermag die Tiefe und Originalität pädagogischen Denkens deutlicher darzuthun, als die Ausdehnung der Überlegungen auf alle Bildungskategorien, ohne einzelne Stände auszusondern oder gewisse Altersstufen zu bevorzugen, und es ist lehrreich, durch die Geschichte der Pädagogik zu verfolgen, wie die neuen Saaten in der Regel nur auf einem Acker stehen. Die bewufste Sorge der Reformatoren gilt in der Hauptsache nur der gelehrten Bildung, Locke beschränkt sein erzieherisches Wohlwollen auf den adeligen Nachwuchs, der Normalzögling Rousseau's gehört dem gebildeten Mittelstand an, Basedow hat es grundsätzlich nur mit den Reichen zu thun, Rochow will Bauernkinder aufklären und Pestalozzi erhebt sich nicht über die Bedürfnisse der höheren Volksbildung; unterrichtlich reiten fast alle ein besonderes Steckenpferd. Des Comenius pädagogischer Gedankenkreis ist weit genug gespannt, um über den

Bedürfnissen einer allgemeinen Volksschule die der Akademie nicht zu vergessen, und während er auf Methoden sinnt, gelehrtes Wissen leichter zu verbreiten, den formalistischen Sprachunterricht mit einem realen Inhalt zu füllen, ist ihm der erste Leseunterricht kein des Nachdenkens unwerter Gegenstand. An die Erwägungen der ältesten griechischen Theoretiker anknüpfend macht er das keimende Leben schon zum Objekt seiner pädagogischen Ratschläge, und doch sind seine Ansprüche an die Ausbildung grofs genug, um die Bildungszeit auf nicht weniger als 4 Sexennien auszudehnen. Für die Anfänge schafft er Bilderbücher, zahllose Lehrmittel dienen dem Bedürfnis aller Lernbegierigen, und wenn auch gar mancher Plan nicht zur Ausführung gelangt, so wird er doch nicht selten zu einer Anregung für die Nachwelt. Ist doch die vielgenannte Pansophia christiana[1]) — opus illud grande, wie er es nennt — die gelehrte Urahne unseres modernen Konversationslexikons.

So umfafst sein pädagogisches Denken das ganze Feld der pädagogischen Praxis. Mit genialem Blick erkennt er auf dem Gebiete der Schulorganisation wie der Erziehung und des Unterrichts bisher verborgene Probleme, und da er sich auch hier als der Mann bewährt, den, um mit einem alten Biographen zu reden, »Gott nebst seiner grofsen Gelahrtheit mit ungemeinem Eifer für das Gute begabet hatte«[2]), und mit der ihm eignen sachlichen Interessiertheit und Gewissenhaftigkeit in alle Fragen einzudringen sucht, so bergen seine Lösungsversuche einen Reichtum keimkräftiger Anregungen für die Zukunft. Mag er die Anfänge der Erziehung behandeln und die Mütter beraten oder nach den psychologischen Bedingungen einer rationellen Unterrichtsmethodik suchen, überall weifs er Theoretisches und Praktisches umsichtig und geschickt zu verknüpfen, so dafs eins die Förderung des andern erfährt. Auch hier bedeutet seine Weise eine ernste Mahnung an die Gegenwart.

Dafs sich infolge stetiger Mehrung des Wissensstoffes und der damit proportional fortschreitenden Verzweigung der praktischen Lebensinteressen auch die Unterrichtskreise und Schularten schärfer schieden, gewisse Ausschnitte aus einzelnen Wissenschaften ihren Sonderzwecken anpafsten, dann von Sitte und Gewohnheit unterstützt, ihrer Thätigkeit immer festere

[1]) Ausführlicher spricht er über den Zweck des Werkes und über die Hindernisse, die sich ihm entgegenstellten in dem vom 10. Dezember 1661 datierten Brief an Petr. Montanus, welchem er eingehendere Angaben macht über seine schriftstellerische Thätigkeit. Er teilt ein: 1) In der Muttersprache geschriebene Werke. 2) Didaktische Schriften. 3) Philosophische. 4) Historische. 5) Polemische Werke, und schliefst mit der Mitteilung über *Pansophia christiana*.

[2]) Vgl. Deutsche Ausgabe des *Unum necessarium* aus dem Jahre 1755. Frankfurt und Leipzig.

Grenzen zogen und dadurch bestimmte Bildungstypen schufen, läfst sich als das natürliche Ergebnis unsrer modernen Kulturentwickelung wohl begreifen. Allein bereits ist aus dieser Scheidung der Arbeitsgebiete eine zum Teil so hochgradige Entfremdung geworden, dafs man vielfach in fast feindlicher Haltung einander gegenüber steht und Mühe hat, sich gegenseitig zu verstehen. Die Sonderinteressen der einzelnen Schulkategorien mit ihren Eifersüchteleien, Rivalitätsgefechten und Berechtigungsstreitigkeiten haben in einer Weise überhand genommen, dafs ein Blick über den Zaun der Anstaltsarbeit mehr und mehr zu den Seltenheiten gehört und Sinn und Teilnahme für die allgemeinen Fragen des Unterrichts und der Erziehung ganz zu verschwinden drohen. Wie ein Alp liegt diese Indifferenz der sogenannten Fachkreise auf unserm deutschen Schulwesen, und längst wird die Vereinseitigung der Standpunkte, die künstliche Einengung des pädagogischen Horizontes als eine Kalamität empfunden. Diskussionen über Schulfragen verlaufen meistens resultatlos oder führen zu Kompromissen, an denen Niemand Freude hat, und wo die Not zu Entscheidungen drängt, da borgt man in der Verlegenheit die mafsgebenden Gesichtspunkte bei kirchlichen, oder politischen oder sozialen Instanzen oder auch bei allen zugleich. Oder ist es nicht beschämend, dafs, wenn der gröfste deutsche Staat sein Volksschulwesen gesetzlich zu regeln unternimmt, die deutsche Pädagogik ein weder durch Autorität noch durch wissenschaftliche Einmütigkeit Ausschlag gebendes Votum in die Wagschale zu werfen hat? Allerdings an den Zentralstätten der deutschen Wissenschaft ist bis jetzt für eine angemessene Vertretung der Pädagogik kein Raum, und dafs selbst so drastische Vorkommnisse an den mafsgebenden Stellen nicht einmal das Gefühl einer empfindlichen Lücke hervorrufen, erweckt wenig Hoffnung auf eine baldige Änderung[1]). — Aber auch die Schularbeit leidet unter diesen Zuständen; denn selbst für die bescheidenste pädagogische Thätigkeit gilt als Kanon, dafs die Leistungsfähigkeit des Einzelnen in gradem Verhältnisse steht zu der Weite seines Gesichtskreises, dem Bewufstsein der Zugehörigkeit zu einem gröfseren Ganzen und der Bereitwilligkeit und Fähigkeit, fremde Anregung für die eigene Arbeit zu nützen. Darum ist der pädagogische Parikularismus, — d. h. das selbstsüchtige, interesselose Sicheinspinnen in die winzigen Provinzlein der

[1]) Unter den Hindernissen, die Comenius für seine Reformvorschläge fürchtet, hebt er hervor: »Besonders aber dürfte der Hochmut der auf herkömmliche Weise Gebildeten zu fürchten sein, die immer auf derselben Saite mit Behagen fehlgreifen und alles Neue verschmähen, sowie deren Beharrlichkeit im Widerstreben.« Grofse Unterrichtslehre Cap. 33, No. 4. Ausgabe von Dr. Lion Langensalza 1891.

Alltagsarbeit, das hochmütige Sichabsperren gegen verwandte Arbeitsgebiete und die aus beiden Quellen sich nährende Unfähigkeit, mit dem ganzen pädagogischen Interessekreis in einem fühlbaren Kontakt zu bleiben — eine der gröfsten Gefahren für alle Zweige unseres vaterländischen Erziehungswesens. Möge Comenius, der Vertreter eines gesunden pädagogischen Universalismus, uns ein Warner sein!

Und er hat uns noch mehr zu sagen. Setzen wir an dem Leitfaden der oben erwähnten Charakterzüge seiner Pädagogik unsere Betrachtung fort. — Alle pädagogische Thätigkeit entspringt ihrem tiefsten Grunde nach dem Mitleid und Wohlwollen. Sie will von dem eignen Reichtum andern mitteilen, die Bedingungen schaffen dafür, dafs das, was sie als wertvolles Gut selbst erfahren, auch in andern entstehe, gegen Gefahren, die der jugendlichen Entwickelung drohen, schützen und die unterrichtlichen Pflanzungen vor Beschädigung durch Umgebung und Beispiel bewahren. Darum kann sie sich auch nicht damit begnügen, den Schüler nur als lernenden zu betrachten, sondern sie geht mit ihren Sorgen und Bemühungen in die Tiefe des Subjektes und umfafst dasselbe mit all' seinen Interessen, Wünschen und Wollungen. Wo es daher mit rechten Dingen zugeht, da verdichtet sich stets pädagogisches Thun zu einer Art von pädagogischer Stimmung. Wie sehr Comenius in einer solchen heimisch war, beweist ebenso sein Bildungsbegriff als seine ganze pädagogische Arbeit; darum nannten wir das ihren seelsorgerischen Zug.

Dafs die Ergebnisse der Erziehung hinter den Erfolgen des Unterrichts erheblich zurückgeblieben, ist eine bekannte Klage und während Obskuranten und all' diejenigen, denen Aufklärung der Massen und Volksbildung ein Greuel, sie mit Vorliebe weiter tragen und mit den Zahlen der Statistik auf das Mifsverhältnis von Kenntnissen und Gemüts- und Willensbildung weisend, sich in düsteren Prophezeihungen ergehen, hat es auch nicht an solchen gefehlt, welche für die Schulen jede erzieherische Verantwortung ablehnen.[1]) So sehr dadurch die Sachlage vereinfacht würde — wir können uns für diesen Ausweg nicht erwärmen. Es ist wahr, unsere Schulen vermögen bei ihrer jetzigen Einrichtung für die Erziehung ihrer Schüler gar wenig zu thun; aber dieses gar Wenige ist doch auch etwas, und vielleicht wäre es bei einer zweckmäfsigern Einrichtung beträchtlich mehr. Allein im Grunde würde die Schwierigkeit doch nur auf andere Schultern verladen. Wer soll denn die

[1]) Zu diesen scheint auch neuerdings Prof. Dr. Ziegler zu gehören. Allein es scheint nur so. Im Grunde bekämpft er nur die nachgerade widerwärtige Phrase von einem »erziehenden« Unterricht, der doch keiner ist. Vgl. Die Fragen der Schulreform, Zwölf Vorlesungen. II. Vorlesung. Stuttgart 1891.

Beseitigung der Schäden, die kein Ehrlicher leugnen wird, übernehmen? Es ist kein Geheimnis, dafs unsere moderne Kulturentwickelung auf all' diejenigen sozialen Einrichtungen, welche für die Erziehung von wesentlicher Bedeutung sind, am wenigsten günstig eingewirkt hat. So haben z. B. Haus und Familie nach vielen Richtungen ganz bedeutend an erziehlichem Einflufs eingebüfst, und dafs dies besonders in den unteren Volksschichten hervortritt, wo noch andere schlimme Einflüsse, gewissermafsen die Schäden multiplizierend, hinzukommen, ist nur natürlich. Andere soziale Gebilde, die namentlich in der mittlern Altersperiode der Jugend Halt und Führung boten, sind zum Teil ganz verschwunden, und was an ihre Stelle getreten, bietet keinen Ersatz. Fabriken z. B. sind gewifs bedenkliche Erziehungsstätten. Eine zuchtlos, in moralisch verpesteter Atmosphäre aufwachsende Jugend wird aber früher oder später zu einer Gefahr für den Bestand der Gesellschaft. Daher hat sich nachgerade der Besitzenden eine gewisse Angst vor der Zukunft bemächtigt, und wo das Gefühl der Verantwortung stumm blieb, da spricht die Selbsterhaltung und die Sorge für Geld und Gut. Und wie sucht man sich mit diesem unangenehmen Thatbestande abzufinden? Auch hier sehen wir Viele bei dem schon oben charakterisierten unhistorischen Versuch, abgestorbene Formen wieder lebendig zu machen und sie als Heilmittel der Gegenwart aufzudrängen, freilich nur mit dem Erfolg, dafs dadurch die Verwirrung wächst. Die Meisten aber vereinigen sich in dem bequemen Auskunftsmittel, als Universalrezept die Religion zu empfehlen, gleich als ob sie sich damit von aller Verantwortung loskauften. Es liegt nicht in dem Rahmen unsrer Auseinandersetzungen, alle vorgeschlagenen Heilmittel zu diskutieren, da es uns auf ganz anderes ankommt. Aber das soll nicht unausgesprochen bleiben, dafs diese Art, sich zu salvieren, einen geradezu wunderlichen Eindruck macht. Ist denn die Religion nicht längst in allen Bildungsanstalten ein wohl gehegter, in Lehre, Pflege und Übung breiten Raum und reiche Zeit in Anspruch nehmender Erziehungsfaktor? Ist sie irgendwo zurückgedrängt, behindert und gehemmt? Steht nicht fast in ganz Deutschland die Volksschule unter kirchlicher oder doch geistlicher Aufsicht? Nein, die Berufung auf Religion ist weder ein Erweis jenes pädagogischen Wohlwollens noch ein Mittel, die Gesellschaft zu entlasten. Denn abgesehen davon, dafs man nicht geben kann, was man nicht hat, empfiehlt man nicht andern, was man selbst nicht schätzt. Jene pädagogische Stimmung ist nur da, wo man aus dem Bewufstsein unbegrenzter Verantwortung auch unter Verzicht und Opfern bereit ist, den geistig und sittlich Bedürftigen beizustehen, wo das Gefühl einer die Gesamtheit umfassenden solidarischen Ver-

pflichtung also in der Gesellschaft lebendig wird, dafs man gerade diese Art des Wohlwollens als die höchste Form edler Menschlichkeit übt und ehrt.

Vielleicht besteht ein gewisser Zusammenhang zwischen dieser Form eines pädagogischen Egoismus und der bedenklichen Neigung, auf welche uns der bei Comenius gerühmte Encyklopädismus aufmerksam macht. Wie man es neuerlich in pädagogischen Kreisen liebt, über die Ausstattung mit allerlei Kenntnissen hinaus eine Verantwortung für den Schüler abzulehnen, so wird die Kultur eines wissenschaftlichen Spezialitätentums angeblich im beruflichen Interesse in einer Weise fortgesetzt, dafs, abgesehen von dem zweifelhaften Wert der wissenschaftlichen Ausbeute, allmählich mit der Unlust auch die Unfähigkeit wächst, der pädagogischen Seite der Unterrichtsstoffe gerecht zu werden. So wird heutzutage manche Schulklasse bei den besten Absichten des Lehrers das Opfer gelehrter Arbeitsteilung. Allein kein Lehrer vermag einer gewissen encyklopädischen Richtung zu entraten, und wäre es auch nur, damit er von Zeit zu Zeit seine Schüler »aus einer Scienz in die andere hineinsehen« lasse. Dafs wir damit nicht jenem bekannten Encyklopädismus das Wort reden, welcher mit Abrissen, Umrissen, Auszügen und Leitfäden arbeitet, der gefährlichste Feind wahrhaftiger Bildung ist und als das verderblichste Unkraut im Garten der Schule bezeichnet werden mufs, bedarf kaum besonderer Verwahrung.

Comenius ist ein so gewaltiger Geist, dafs jeder Versuch, in einem so kleinen Rahmen die Einzelzüge seiner pädagogischen Persönlichkeit gleich hell hervortreten zu lassen, mifslingen müfste. Wir haben deshalb vorgezogen, von dem Standort der Gegenwart rückwärts blickend, diejenigen Seiten derselben hervorzukehren, welche in sonderlichem Mafse geeignet erscheinen, unsere pädagogische Lage kritisch zu beleuchten, und damit die Punkte und Stellen zu bezeichnen, an welchen die Schul- und Lebensverhältnisse unsrer Tage das Bild einer teilweise krankhaften Entartung bieten. Es erübrigt nur noch, auf einige mehr an der Oberfläche liegenden Partien seiner pädagogischen Reformversuche näher einzugehen und sie in ähnlicher Weise zu den modernen Bestrebungen in Beziehung zu setzen.

Bekanntlich verdankt C. seine Berühmtheit zunächst dem Eingreifen in die Wirrnisse und Gebrechen des fremdsprachlichen Unterrichts seiner Zeit. Seine Janua hatte einen geradezu märchenhaften Erfolg, — einen Erfolg, welchen zu begreifen heute keineswegs leicht ist. Die Resultate des damaligen Unterrichts in der lateinischen Sprache waren äufserst unbefriedigend und standen in keinem Verhältnis zu den mancherlei Plagen und Mühsalen, mit denen die studierende Jugend heim-

gesucht war. Nun war aber gerade das sprachliche Können in der lateinischen Sprache von wesentlicher Bedeutung. Denn sie war das Instrument des gelehrten, ja in gewissem Sinn des gebildeten internationalen Verkehrs überhaupt. Da mufste sich denn ein Reformversuch wohl der Mühe verlohnen, und an Vorarbeiten fehlte es nicht. W. Ratichius hatte bereits unter dem Wahlspruch: *ratio vicit, vetustas cessit,* die Umkehrung des üblichen Verfahrens empfohlen und sich für seine neue Lehre auf die Natur berufen. Ja schon vor ihm war der Rostocker Professor Eilhard Lubinus von theoretischen Erwägungen zu praktischen Versuchen vorgeschritten und hatte das neue Testament zu einem Schulbuch gestaltet, in welchem dem griechischen Text der lateinische nebst deutscher Interlinearversion beigefügt war.[1]) Dasselbe hatte er vorher schon an Plautus probiert, aber seine Bemühungen waren ohne Erfolg geblieben. So nahm denn C., welcher mittlerweile in der Fremde den Druck der Schulpraxis erfahren, diese Bestrebungen wieder auf und schuf unter einem von dem Jesuiten Guil. Batteus entlehnten Titel ein Buch, welches in hundert Kapiteln einen Gang macht durch alle Gebiete der bekannten Wissenschaften und dem lateinischen Text die muttersprachliche Übersetzung unmittelbar anreiht.[2]) War das schon für autodidaktische Bemühungen ein durch seine Neuheit anziehender Tummelplatz, um wie viel mehr mufste die Arbeit unter Mithilfe eines sachkundigen Führers zu einem alles bisherige übertreffenden Lehrmittel werden. Sofort hatte man es mit der Sprache selbst zu thun, ohne sich erst durch die Fallstricke der Grammatik durcharbeiten zu müssen, und der Inhalt bestand aus lauter neuen und doch bekannten, d. h. der Gegenwart und dem Leben angehörigen Dingen, die kennen zu lernen interessant und die zu wissen vorteilhaft und nötig war. Wozu also noch der Umweg über die alten Autoren, die zudem nicht ohne Gefahr für das Christentum sind, wenn nach der neuen Lehrart das Lernen leichter und rascher von statten geht und sicherer zum praktischen Ziele führt?

Der beispiellose Beifall, welcher C. durch eine Menge von Bearbeitungen und Übersetzungen alsbald entgegen gebracht wurde, ermutigte den fleifsigen Mann zu mehreren sogenannten Vorschulen, in welchen er seine Methode durch Bilder unterstützte; die letzte in der Reihe nach unten ist der bekannte

[1]) Vgl. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts S. 316.

[2]) Das mir vorliegende Exemplar (Amsterdam 1661) enthält fünf Sprachen (Lateinisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Deutsch). Im Schlufskapitel heifst es: *Habes hic summatim et succincte synopsin brevemque complexionem, seu rudimenta qua Philosophiae qua Theologiae: nihil tantopere omissum reor.*

Orbis pictus, welcher neben andern Zwecken auch den verfolgt, die lateinische Sprache »leicht-erlerniger« zu machen. Und doch hat nach der Auffassung des C. diese Sprache weder einen besondern Bildungswert an sich noch als Zugang zu der klassischen Litteratur, welche er aus religiösen und sittlichen Gründen und unter Berufung auf die Autorität des Erasmus mit wenigen Ausnahmen aus der christlichen Schule entfernt sehen möchte.[1]) Ebenso wenig weiſs er etwas von dem besondern geistigen Gewinn der grammatischen Schulung; denn die formale Bildung war damals noch nicht erfunden.

Erklärt sich demnach der Erfolg aus der allgemeinen Zeitstimmung, in welcher neben dem Verlangen nach einer modernen Behandlung des unentbehrlichen Latein ein gewisser Sachhunger enthalten war, so wird es andererseits begreiflich, wie unter veränderten Anschauungen eine philologische Reaktion diesen methodischen Aufbau gänzlich beseitigen konnte, und wenn wir auch weit entfernt sind, ihr Recht zu bestreiten, soweit es sich um einen angemessenen Einfluſs der klassischen Litteratur auf die Jugendbildung handelt, so kann ihr doch der Vorwurf eines gewissen Übereifers nicht erspart werden. Auch die gesunden und entwickelungsfähigen Ideen über Sprachunterricht, die kennen zu lernen man sich nicht einmal die Mühe nahm, wurden geächtet und unter dem Schutt einer sterilen Gelehrsamkeit und geheiligten Gewohnheit begraben. Erst das praktische Bedürfnis der Gegenwart, die neu erstandene Sprachwissenschaft und die bessere psychologische Einsicht muſsten zusammen wirken, damit ähnliche Gedanken wieder lebendig werden konnten, und wenn C. einst den Sprachbetrieb und die Lektüre vor die Beschäftigung mit den Regeln stellte, so haben die heutigen Vertreter des analytischen Sprachunterrichts ausgeführt, was er vorgeschlagen. Die ganze Bewegung, welche auf dem Gebiete der Sprachunterrichtsmethodik über Betrieb, Aufeinanderfolge der einzelnen Sprachen, Übersetzungen etc. entstanden ist, und von welcher sich auch die Altphilologen nicht mehr ausschlieſsen können, arbeitet teilweise mit Grundsätzen und Ideen, die sich bis zu Comenius zurückverfolgen lassen, und es ist gewiſs nicht uninteressant zu sehen, wie der vielumstrittene und für eine Neuordnung des Schulwesens folgenschwere Gedanke, allen fremdsprachlichen Unterricht mit einer modernen Sprache beginnen zu lassen, von Comenius mit jener schlichten Bestimmtheit zum Ausdruck gebracht wird, die wir als den sichersten Beweis gründlichen Nachdenkens erachten. »Die Volkssprachen müssen meines Erachtens den gelehrten voraufgeschickt werden«.[2]) Wir verzichten darauf,

[1]) Vgl. das XXV Cap. d. Gr. Unterrichtslehre.
[2]) Vgl. Groſse Unterrichtslehre. Cap. XXII. No. 9.

diese These, der wir von da ab in der Geschichte öfter begegnen, in ihrer Bedeutung für die unterrichtliche und schulische Entwickelung der Neuzeit weiter zu verfolgen, zumal sie jetzt mit andern Gesichtspunkten zusammenhängt und von Erkenntnissen und Erwägungen unterstützt wird, die ihrer Natur nach der Vergangenheit fremd sein mufsten. Wir wenden uns lieber dem ganzen Gedankenkreise zu, aus dem sie nur einen kleinen Ausschnitt bildet.

Zu einer Zeit, in welcher zusammenhängende pädagogische Überlegungen ungewohnt waren, die Kirche und eine spärliche Tradition für deren Surrogate sorgte und weder aus theoretischen noch praktischen Bedürfnissen merkbare Anregungen erwuchsen, sehen wir den jungen Comenius von Beginn seiner Laufbahn, sozusagen zu seiner eignen Orientierung, damit beschäftigt, seinen gesamten pädagogischen Gedankenschatz sorgfältig zu inventarisieren. Aus diesem Versuch, der, wie es scheint, zunächst ganz im Interesse der eignen Klärung unternommen wurde, entstand eine seiner merkwürdigsten Schriften, seine Didactica Magna, eine Originalleistung ersten Ranges, auch wenn es vielfach bekannte Fäden sind, aus denen sich das Gedankengewebe zusammensetzt. Wie er sich damit einen Platz gesichert an der Spitze der Theoretiker, so hat er der Kontinuität der pädagogischen Probleme Ausdruck gegeben, also dafs es über die Jahrhunderte hinweg in einzelnen Partien durch gedankliche Eigenart und Tiefe wie eine Stimme aus der Gegenwart uns anmuten mag.

Es ist schwer, von demselben eine allgemein zutreffende Charakteristik zu geben. Neben einem gewissen mystischen Zug, wenn ich so sagen darf, welcher mit einem drastisch zum Ausdruck gebrachten Realismus scharf kontrastiert, begegnen wir ganz im Geschmacke der Zeit und gemäfs der besondern Liebhabereien des Autors einer Menge von spielerischen Assoziationen, zufälligen Parallelismen und wissenschaftlich höchst bedenklichen Analogien. Natur und Pflanzenwachstum, deren Geheimnisse jederzeit phantasievolle Menschen zu sinnvoller Deutung reizten, werden mit Vorliebe zu Führerinnen gewählt bei didaktischen Betrachtungen, und bei der Beweisführung wechseln Erfahrungssätze, Bibelstellen und Vernunftgründe. Allein wenn auch weder die religiös-philosophische Grundlage unserm modernen Empfinden zusagt, noch all die beigebrachten Stützen uns haltbar erscheinen, — der Wert des Ganzen wird dadurch in keiner Weise angetastet. Mitten in dem altmodischen scholastischen Dickicht stehen Blumen gleich, Gedanken und Leitsätze, die blitzartig das ganze Feld der pädagogischen Praxis durchleuchten und imstande sind, die fruchtbarsten Gedankenreihen in Bewegung zu setzen.

Als den bemerkenswertesten Grundzug des Ganzen darf man den entschiedenen Gegensatz gegen jene Richtung bezeichnen, welche K. v. Raumer so glücklich »verbalen Realismus« genannt hat. Mit einer Art von Fanatismus kommt er von den verschiedensten Seiten immer wieder auf die unbedingte Notwendigkeit sinnlicher Anschauung und Übung. »Die Summe läuft darauf hinaus: die Menschen müssen in der Weisheit so viel als möglich, nicht aus Büchern unterwiesen werden, sondern aus dem Himmel, der Erde, den Eichen und Buchen, d. h. die Dinge selbst kennen lernen und durchforschen, nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse über die Dinge . . . Demnach gelte es als eine goldene Regel für die Lehrenden, dafs alles in solchem Umfange als möglich den Sinnen vergegenwärtigt werde . . . Der Anfang der Erkenntnis mufs immer von den Sinnen aus geschehen . . . Die Wahrheit und Sicherheit der Wissenschaft hängt gleichermafsen von nichts sonst als von dem Zeugnis der Sinne ab . . . Wenn wir ein wahres und zuverlässiges Wissen den Lernenden einzupflanzen beabsichtigen, so müssen wir insgemein alles durch Autopsie und sinnlichen Nachweis lehren [1]).« Daher soll es auch als Gesetz gelten, nichts durch die blofse Auktorität, alles durch sinnlichen und vernünftigen Nachweis zu lehren [2]).« Am prägnantesten hat er diesem Gedanken in der Vorrede zur Physik Ausdruck gegeben und um der Schärfe willen in Form und Fassung möge die ganze Stelle hier folgen: »Endlich sollten doch die Schulen einmal Ernst damit machen, an die Stelle der blofsen Überredung die Beweisführung, an die Stelle des Wortgefechts die sachliche Untersuchung, an die Stelle des Glaubens das Wissen zu setzen. Denn in dem Aristotelischen »Wer lernt, mufs glauben« liegt eine ebenso verderbliche Tyrannei, wie in dem Pythagoräischen »Er hats gesagt.« Niemand soll *in verba magistri* schwören, sondern die Sachen müssen den Intellekt zwingen, und einem Lehrer soll man nicht mehr Glauben schenken, als er durch sachliche Beweisführung verdient. Denn in dem freien Staate der Wissenschaft darf es keine Könige geben, sondern nur Führer, keine Befehlshaber (*dictatores*), sondern nur Ratgeber (*consules*). Die Lehrer sollen Menschenbildner, aber nicht Bildschnitzer sein [3]).« Das ist eine entschiedene Absage all dem gegenüber, was irgendwie mit dem überkommenen Lehrverfahren zusammenhängt, und wenn wir demselben Thema noch bei verschiedenen Ge-

[1]) A. a. O. Kap. XVIII, 28. XX, 6. 7. u. 8.

[2]) Kap. XVIII, 28. II. — Hierher gehören auch die bekannten Aussprüche aus der Vorrede zum *Orbis pictus*.

[3]) Vgl. a. a. O. Vorrede zur Physik: 28. Abhandlung. S. 8.

legenheiten in variierenden Ausführungen begegnen, so beweist das nur, wie tief er von der Überzeugung durchdrungen war, dafs hier für jegliche Verbesserung der Hebel anzusetzen sei.

Seitdem sind zwar mit dem Namen Comenius Anschauungsunterricht und Sinnesbildung unauflöslich verknüpft, und seit Rousseau, Basedow und Pestalozzi sind die Verhandlungen, Versuche und Auseinandersetzungen über diesen Gegenstand so vielseitig, gründlich und ausdauernd geführt worden, Industrie und Technik haben sich mit solchem Erfolge unterstützend dabei beteiligt und es ist bereits soviel Geld in der Sache angelegt worden, dafs es gewagt erscheint, Zweifel zu hegen, ob es durchaus wohl damit bestellt sei. Allein wenn man näher zusieht, so drängt sich alsbald die Beobachtung auf, dafs, wie in so vielen pädagogischen Dingen, ein wesentlicher Unterschied besteht zwischen dem, was theoretisch ausgemacht erscheint, und dem, was die Durchschnittspraxis beherrscht. Dies wird um so begreiflicher, je mehr man inbetracht zieht, dafs bei der Gewohnheit, welcher auch das geistige Sehen allmählich verfällt, sich gewisse Begriffe in einer Weise einengen, dafs sie uns sozusagen blind machen. Wir wollen nicht davon reden, dafs wir als unantastbare Heiligtümer Schulen konservieren, in denen allereigentlichster Wortunterricht in voller Blüte steht, die gewissermafsen von Rechtswegen reine Bücherweisheitsanstalten, auch das soll uns jetzt nicht beschäftigen, dafs auch da, wo für einen planmäfsigen Sinnesunterricht gesorgt wird, in der Regel ganz willkürlich beliebige kleine Partien des Erfahrungsgebietes zur Behandlung kommen, wir wollen ferner nicht untersuchen, wie es kommt, dafs es noch nicht zu den ganz seltenen Ausnahmen gehört, naturkundlichen Unterricht zu erteilen, ohne sich mit Naturdingen irgendwie zu schaffen zu machen, — aber eine Reihe von Fragen möge uns gestattet sein. Warum behelfen wir uns mit Bildern, wo nur die Sache eine Anschauung zu erzeugen vermag? Warum unterrichten wir zur Wahrung der Form in Schullokalen, was nur im Freien im unmittelbaren Verkehr mit der Natur zu erleben ist? Warum bleiben wir bei der Betrachtung der Dinge stehen, wo nur Machen und Üben eine sinnliche Erfahrung schafft? Warum deuten wir auf das Charakteristische, wo die eigene Beobachtung allein sehend macht? Warum teilen wir mit, was sich finden läfst, zwingen unsere Wendungen und Ausdrucksweise auf, wo die Bildung zu selbständigem Denken und Reden ein wesentlicher Teil der Unterrichtsaufgabe? Ist Beweisen und Überzeugen wirklich die Krone unsrer Schulthätigkeit? Bedarf es nach diesen Fragen noch der Erinnerung an gewisse Unterrichtsgewohnheiten, Urteile und Ergebnisse — wichtige und unwichtige — Meinungen und Lehren — heilige

und unheilige — darzubieten, einzuüben und abzuhören — didaktische Gepflogenheiten, die den Schulbetrieb beherrschen unten im Katechismusunterricht, wie oben in der Litteraturgeschichte. Und trägt nicht einen erheblichen Teil von Schuld an all' diesen Erscheinungen unsere durch Herkommen und Sitte grofsgezogene und aus Bequemlichkeit und Gleichgiltigkeit beibehaltene Art zu inspizieren, zu visitieren, zu zensieren, Resultate festzustellen, Leistungen zu buchen und geistige Arbeit mit Noten auszumessen?

Mit feinfühliger Vorahnung versteht Comenius Wert und Wichtigkeit des Schul- und Klassenunterrichts zu würdigen, aber auch die Machtlosigkeit der Schule bleibt ihm nicht verborgen, falls das Haus nicht ihren Lehren in rechter Weise den Weg gebahnt und in treuer Mitarbeit ihr stets zur Seite steht. Allerdings in manchen Stücken steckt er ganz in der Auschauungsweise seiner Zeit, in allen grundlegenden Fragen dagegen, an den entscheidenden Stellen bekundet er einen solchen Scharfsinn, eine solche Umsicht und Unabhängigkeit des Urteils, schöpft er aus einer solchen Fülle von kritisch gesichteten Beobachtungen und verarbeiteter Lebenserfahrung, dafs, je eingehender wir uns mit seinen Ideen beschäftigen, um so überwältigender das Geniale seiner im eminenten Sinn pädagogischen Natur uns entgegentritt. Wie vorsichtig weifs er seine Kritik der bisherigen Schulzustände mit den positiven Vorschlägen zu verflechten, wie geschickt versteht er aus Altertum und Neuzeit seine Ansichten und Bestrebungen zu stützen, wie wohlüberlegt ist überall, ohne irgendwie dem idealistischen Grundzug des Ganzen etwas zu vergeben, dem praktischen Bedürfnis Rechnung getragen, das Erreichbare ins Auge gefafst, und damit niemand sage, seine Bildung endige in einseitiger Verlehrtheit, schliefst der vollständige akademische Bildungsgang mit Reisen ab, deren Fruchtbarkeit ihm gleich Plato neben Wifsbegierde und praktischem Blick vor allem von einer gewissen Abklärung des jugendlichen Geistes abhängt.

Unter seinen vielen weitreichenden Gedanken und Vorschlägen sind es jedoch besonders zwei, welche die Aufmerksamkeit der Gegenwart in besonderm Mafse verdienen. Seine Ordnung der Schulen ist der erste Versuch, die mancherlei empirischen Ansätze und zerstreuten Einrichtungen zusammenzufassen, nach unten angemessen zu ergänzen und in ein System zu bringen. Ist schon das Ganze ansprechend und in vieler Beziehung interessant, so erreicht es doch seine Höhe in der merkwürdigen Auseinandersetzung, welche er der Volksschule, der muttersprachlichen Schule widmet. Sie gehört durch die einleuchtende Klarheit des Zieles, durch die umsichtige Auswahl der Mittel, durch die Selbstverständlichkeit der Forderungen,

endlich durch die Wärme, mit welcher hier in schlichtester Sprache den Reichen und Mächtigen gegenüber die Sache der allgemeinen Volksbildung geführt wird, zu dem Schönsten und Eindrucksvollsten, was wir über diesen Gegenstand besitzen. »Allgemeiner Unterricht aller, die als Menschen geboren sind, zu allem Menschlichen«, lautet das Thema. Die gesamte Jugend der Nation soll in den Gegenständen unterrichtet werden, »deren Gebrauch sich über das ganze Leben erstreckt«, und zwar so, dafs, welchem Berufe auch sich später jemand widmen mag, »ihm nirgends mehr etwas der Art Neues vorkommen kann, wovon er nicht hier schon einen Vorschmack genossen hätte.« [1]) Da es dem Begriffe dieser Schulen wesentlich ist, allgemein zu sein, auch sich schlechterdings nicht absehen läfst, aus welchem Grunde irgend wer ihren Besuch verschmähen oder vor der Zeit abbrechen sollte, so giebt es nur auf ihrem Unterbau eine höhere Schule, und ihre Bildung ist ebensowohl Abschlufs als Vorbereitung. Während ihre Schüler »mit dem, was in den menschlichen Angelegenheiten vorkommt, in keiner Beziehung gänzlich unbekannt bleiben sollen,« bedeutet sie aber auch für die Fortsetzung der Studien sowenig einen Umweg, dafs gerade erst durch ihre Vorarbeit die höhere Schule sprachlich und sachlich ihr Ziel erreicht.

Es wäre eine lehrreiche und nicht uninteressante Untersuchung, den mannigfaltigen Einflüssen nachzugehen, unter welchen sich die deutsche Schulentwickelung immer weiter von dem Grundgedanken des Comenius entfernt hat und die Differenzierung der Schulen in einer Weise fortschreiten konnte, dafs man heutzutage so einfache Forderungen gar nicht mehr versteht. Hier kommt es uns nur darauf an, die Thatsache zu konstatieren, dafs sich in den die Gegenwart bewegenden Reformstreitigkeiten schliefslich das Problem herausgebildet hat, wie es möglich ist, einen Schulorganismus herzustellen, in welchem die Einzelstufen Abschlufs und Vorbereitung zugleich sind. Liegt da nicht der Gedanke nahe, es möchte sich eine allseitig befriedigende Lösung erst dann finden, wenn auch die Volksschule in solches Schulganze eingegliedert würde?!

Besonders bemerkenswert ist die schulische Theorie des Comenius durch die feinsinnige Art, in welcher er für jede Schulkategorie mit wenigen Strichen einen angemessenen, wohl abgerundeten Lehrplan aufstellt. Nachdem er in Anlehnung an die Abfolge der psychischen Kräfte die Idee der einzelnen

[1]) Vgl. Gr. Unterr. Kap. XXIX. Besonders bemerkenswert erscheint der Forderung? »Von den Zuständen im Hause und Staate sollen sie soviel kennen lernen, als zum Verständnis desjenigen, was sie täglich im Hause und in der Bürgerschaft vorgehen sehen, ausreichend ist.«

Schulgattungen gewonnen hat, fügt sich ihm aus diesem Grundgedanken das für jede Schule passende Lehrgut wie von selbst zu einem geschlossenen Ganzen. Seine Lehrpläne sind Organismen nicht Aggregate, von innen erwachsende, einheitlich zusammengedachte, in sich gegliederte Sachkreise, nicht zufällig zusammengehäufte Massen von allerhand Dingen.

Irren wir nicht, so stehen wir hier im Mittelpunkt der gegenwärtigen Schulnot; und vielleicht ist das Schlimmste, dafs in weiten Kreisen Verständnis und Gefühl für eine solche Unterscheidung gänzlich verloren gegangen sind. Dafs Materialien ausscheiden und sie für den Wissenskonsum der Jugend zusammen ordnen und sich mit eben diesen Materialien zum Zwecke der Wissensbeschaffung befassen, durchaus heterogene Dinge sind, ist so wenig anerkannt, dafs wir es noch immer erleben, wie man gewissermafsen durch Addition und Subtraktion auf dem Wege der Compromisse Lehrpläne zusammenleimt, welche durch ihre unpsychologischen Zumutungen das Geschäft der Jugendbildung erschweren, bald durch Masse drücken, bald durch Dürftigkeit aushungern, dadurch, dafs sie den innern Zusammenhang vernachlässigen, sachliches Interesse unmöglich machen und jede produktive Lust ertöten. Je nach einem als vordringlich bezeichneten Bedürfnis häufen wir Quantitäten auf Quantitäten oder beschneiden und kürzen bis zu schemenhafter Leere. Kommt dann gar noch das bekannte durch ein unzeitiges Hinschielen auf die Lebenspraxis entstandenes Streben nach Vollständigkeit hinzu, dann ergiebt sich jener auf Einprägen und Abfragen angelegte skizzenhafte und aphoristische Zuschnitt, welcher als Ideal all denen vorschwebt, welche in dem Besitz wohl rubrizierbarer, verfügbarer Kenntnisse den Endzweck alles Unterrichts sehen.

Wie erklären sich diese Zustände? Es fehlt in dem grofsen pädagogischen Körper an der Herzthätigkeit. Daher allenthalben Stauungen, Kurzatmigkeit und allerlei Gebreste. Wir sind reich an Wissen, an Leitungsbahnen, dasselbe immer allseitiger und tiefer in den Volkskörper einzuführen, ist kein Mangel, pädagogische und didaktische Projekte giebts in Menge und immer neue Stoffe und Gegenstände verlangen Einlafs in die Schulen. Aber das alles bedeutet doch nur eine Thätigkeit in der Peripherie. Darum bleibt sie vereinzelt, zerstückt, zusammenhangslos und ohne nachhaltige Wirkung. Was dem Ganzen Leben spenden müfste, ist die im Zentrum pulsierende pädagogische Idee und das von ihr gespeiste System pädagogischen Denkens. — Nicht ohne Grund hat Comenius als Spitze seiner Schulgemeinde ein *Collegium didacticum* gefordert, das, wachend und anregend, korrigierend und leitend,

»eine Lebenswerkstatt sein sollte, welche allen den Saft, das Leben, die Kraft liefert.« [1])

In der That, wir bedürfen eines neuen Ferments für unser gesamtes pädagogisches Thun und Treiben. Das Umundumgeben einiger ansprechender Gedanken ist nun lange genug geübt worden; die Folge ist ein bedenkliches Doppelleben, welches in einem gewissen theoretischen Reichtum schwelgt, während wir praktisch recht arm sind. Das ganze Ethos unsrer heutigen Pädagogik scheint in seiner Gesundheit angegriffen, und die kirchlichen Auffrischungsversuche wollen nichts helfen. Höchstens ist dadurch die Unwahrhaftigkeit nach oben und unten gewachsen und jene Art von Überzeugungen, welche um so tiefer wirken, je weniger sie nach Erfolg fragen, noch seltener geworden. Das scheint uns denn im Hinblick auf die vorausgehenden Ausführungen um der Fleckenlosigkeit seines Charakters, um der Selbstlosigkeit seines Strebens, um der Grofsartigkeit seiner Leistungen willen niemand würdiger und geeigneter, alle, die es mit der Iugendbildung ernst meinen, zu solcher Erneuerung aufzurufen, als der Mann, welcher dahin strebte, »auf dem wahrhaft königlichen Wege des Lichtes und des Friedens, dem Weg der Einheit, Einfachheit und Freiwilligkeit einen Tempel der Weisheit zu errichten, in welchem die Nationen, die Stände und die Kirchen in Eintracht bei einander wohnen können.« Daher schliefsen wir mit den Worten des oben erwähnten alten Biographen: »Wer nun aus diesem allen siehet, wie gut es der liebe Mann mit den Kindern, ja mit der wahren Wohlfahrt der gantzen Welt, beydes der Gelehrten und Ungelehrten gemeynet, was für Mühe er sich gegeben, die besten Rathschläge und Mittel auszudenken; der wird bei sich selbst wünschen, dafs, was etwa zu des Comenii Leb-Zeiten nicht hat geschehen können, doch nunmehro nach und nach, soviel man davon für nützlich befinden würde, ins Werk zu allgemeinem Nutz gerichtet werden möchte.«

---

[1]) Vgl. Gr. Unt. Kap. XXXII, 15.

Comenius und Ratke.

Worin liegt es begründet, dafs die Bestrebungen des Amos Comenius gröfseren Einflufs auf Erziehung und Unterricht ausgeübt haben und noch ausüben als die Ratkes?

Von **Johannes Meyer** in Osnabrück.

Die grofsen Prinzipien, von denen die Reformatoren des 16. Jahrhunderts nicht nur auf kirchlichem Gebiete, sondern auch aut dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts ausgegangen, waren nach Luthers Tode nur zu bald unter dem Schutte altkirchlicher Traditionen begraben worden. Um sich fester gründen zu können, wurde die evangelische Kirche auf den verstandesmäfsigen Aufbau ihres Lehrgebäudes gedrängt, der in der Konkordienformel seine Spitze erreichte. So folgte auf den so herrlich aufgegangenen Morgen des Protestantismus jene Periode scholastischer Verkehrtheit, welche forderte, dafs, wenn die Kirche das Reich Gottes sein solle, sie sich vor allem in der Herrlichkeit einer makellosen Dogmatik darzustellen habe. Durch diese unglückselige Erstarrung in einer neuen, herzleeren Scholastik wurde die Kirche in ihrem innersten Wesen versteinert und konnte darum, kalt und tot wie das Gestein, auch kein Leben erzeugen.

Unter diesen Umständen konnten auch die von der Kirche abhängigen Schulen nicht zum frischen, fröhlichen Leben gedeihen. Die höheren Unterrichtsanstalten nicht nur, sondern auch die niederen Stadtschulen waren vorzugsweise Lateinschulen, in denen die deutsche Sprache fast vollständig verpönt war. Diese Schulen folgten noch immer den Spuren des Humanismus, nur mit dem bedeutsamen Unterschiede gegen früher, dafs es unter der Herrschaft der Orthodoxie nicht mehr auf Aneignung des Inhalts der fremden Klassiker, dem die Kirche sogar feindselig gegenüberstand, sondern allein auf Erlernung der lateinischen Sprache als der Umgangssprache der Gebildeten ankam. Naturgeschichte lehrte man noch immer in mittelalterlicher Weise aus den Schriften des Altertums, nicht aus der Natur selbst. In der Volksschule zermarterten sich die jugendlichen Geister an der Fibel und an dem Katechismus. Das Unterrichtsverfahren war

hier sowohl, als auch dort ein solches, als ob nie ein Luther gelebt, nie eine Reformation stattgefunden habe. Während Luther aus der Idee der Reformation heraus eine entwickelnde, geist- und gemütbildende Lehrmethode hochhielt, mufste die Methode jetzt sich unter das Joch des kirchlichen Dogmatismus beugen, so dafs geistloses Memorieren das Hauptgeschäft des Unterrichts war. Ebenso traurig sah es um die Handhabung der Disziplin aus. Sie war hart und barbarisch, ganz dem Geiste der Zeit entsprechend.

Von Luthers herrlichem Kirchen- und Schulideale finden wir in diesem Bilde kaum noch einen Strich. Herzloser Scholasticismus in der Kirche, handwerksmäfsiger Mechanismus in der Schule — das ist die Signatur dieser Zeit.

Aber schon zeigte sich die Morgenröte besserer Tage. Der Franzose Michel de Montaigne (1533—1592) trat zuerst dem toten Formalismus in der Schule entgegen und verlangte in der Erziehung Berücksichtigung der Kindesnatur. Bahnbrechender noch als Montaigne wurde der Engländer Baco von Verulam (1561—1626). Er stürzte den Aristoteles, der das ganze Mittelalter beherrscht hatte, vom Throne der Wissenschaft und betrat zuerst den Weg der Induktion. Die »Natur« wurde jetzt das Losungswort für die Pädagogen wie für die Philosophen, und man glaubte nur ihren Spuren folgen zu dürfen, um das Problem der Erziehung auf die einzig richtige, weil »naturgemäfse« Weise zu lösen.

Auf diesem Boden stehen auch die beiden gröfsten deutschen Schulreformer des 17. Jahrhunderts — Ratke (1571 bis 1635) und Comenius (1592—1671). Beide ragen weit über die Menge jener Schulmänner hervor, die sich in dieser Zeit der Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts angelegen sein liefsen. Freilich, einen durchgreifenden Einflufs hat, insbesondere der ungünstigen Zeitverhältnisse wegen, weder dieser noch jener zu erzielen vermocht, am wenigsten Ratke.

Gewifs spielt sich, wie Dr. Gideon Vogt schreibt [1]), »in der Geschichte des Ratichius und seiner Lehrart ein gutes Stück der von den edelsten Geistern zu Anfang des 17. Jahrhunderts vertretenen Bestrebungen ab, die von den Reformatoren des vorhergehenden Jahrhunderts beibehaltenen oder neu aufgestellten Grundlagen aller geistigen Bildung zu reformieren und zu revidieren. Die hervorragendsten Gelehrten seiner Zeit verfolgten des Ratichius Bestrebungen mit gröfster Aufmerksamkeit und eifriger Parteinahme für und wider. Die edelsten Fürstenhäuser schenkten der Bewegung Beachtung und brachten

[1]) Programm des Gymnasiums zu Cassel vom Jahre 1876, S. 22.

für dieselben bereitwillig die gröfsten Opfer. Die bürgerliche Gemeinschaft der bedeutendsten evangelischen Städte Deutschlands wurde auf das lebhafteste in die Bewegung gezogen.«

Wohl hat auch Ratke selber Zeit seines Lebens sich eifrig bemüht, seiner »neuen Lehrart« in den Schulen des deutschen Reiches Eingang zu verschaffen. Gleich den »Fahrenden« des Mittelalters liefs er sich bald hier, bald dort nieder. So finden wir ihn 1611 und 1612 in Frankfurt a. M., 1612 in Giefsen, 1613 in Weimar, 1614 wieder in Frankfurt a. M., 1614 und 1615 wieder in Weimar, 1615 in Ulm, Nürnberg, Rudolstadt, Weimar, Erfurt, 1616 in Waldeck, Kassel, Pyrmont, Rheda, Steinfurt, Hanau, 1617 wieder in Frankfurt a. M., ferner in Strafsburg, Basel, 1618 wieder in Strafsburg, 1618—1620 in Köthen, 1620 in Halle, Magdeburg, Wollmirstedt, 1622 in Rudolstadt, 1624 in Kelbra, 1627 in Jena, 1628 wieder in Rudolstadt, 1629 wieder in Jena, 1630 in Kranichfeld.[1])

Aber nirgends ist es Ratke gelungen, festen Fufs zu fassen; nirgends hat er trotz vieler und vielversprechender Anfänge sein Werk durchgeführt. Zerfallen mit der Welt, mufste der einst so glänzende Didaktiker in kümmerlicher Abgeschiedenheit und fast unbeachtet 1635 in Erfurt seine Augen schliefsen, ohne dafs er mit einiger Befriedigung auf bleibende Früchte seines rastlosen Lebens blicken konnte.

Und was dem Ratke das Leben nur halb erteilte, hat ihm auch die Nachwelt nicht ganz gegeben. Wie Störl berichtet,[2]) schreibt ein gewisser Direktor Acker aus Rudolstadt etwa hundert Jahre nach Ratkes Tode, »dafs er durch die Briefe guter Freunde gefragt worden sei, wer doch Wolfgang Ratich gewesen, von dessen Didaktik ehemals so viel Wesens gemacht wäre,« und er habe antworten müssen, »dafs er, obgleich er selbst diese Frage schon längst in der Welt habe herumfliegen lassen, doch niemals eine Nachricht erhalten habe.« Auch in der Jetztzeit wird Ratkes Namen nur in den pädagogischen Lehrbüchern weitergeführt.

Trotzdem dürfen wir behaupten, dafs Ratke nicht vergeblich gelebt und gestrebt, dafs der von ihm gegebene Anstofs manche Wirkung gezeitigt hat. Eine ganze Reihe nicht unbedeutender Pädagogen seiner Zeit, die der Freund Ratkes Rhenius unter dem Namen der Ratichianer zusammenfafst, haben das Richtige in seiner Theorie erkannt und dieses dem praktischen Schulleben zuzuführen gesucht; auch soll ihm unvergessen bleiben, dafs er dem Comenius die ersten Anregungen zu seinen didaktischen Studien und Bestrebungen

[1]) Störl, Wolfgang Ratke. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des 17. Jahrhunderts, S. 32. Leipzig 1876.

[2]) Störl, a. a. O. S. 1.

gegeben hat. Wer in dem Buche der Geschichte zu lesen versteht, der weifs ferner, dafs neben den Handlungen und Werken der Männer, wie sie die Geschichte auf uns bringt, neben den Meinungen, welche in ihren Schriften sozusagen lebendig erhalten sind, eine geheimere, aber weiter greifende Reihe von Begebenheiten herläuft. Ein Mensch erscheint als Träger eines Grundsatzes, erblickt aber denselben längst nicht bis in die fernste Fortbildung. Die ausgesprochene Idee geht fortan unabhängig ihren Weg, durch persönliche Eigentümlichkeiten ihres Schöpfers nicht mehr gebunden, schafft unwiderstehlich, wenn auch unbemerkt, zeigt sich nicht immerin einzelnen und hervorstehenden Thatsachen, sondern arbeitet die Grundlagen um, verändert die Gesichtspunkte, bringt neue Anschauungen hervor. So vergeht das Alte, ensteht das Neue, überall erscheint alles in anderm Lichte und in veränderten Farben.

Erst unserm Jahrhundert ist es vorbehalten geblieben, des halbvergessenen Didaktikers unbestreitbare Verdienste zu würdigen. Wenn wir die eingehenden, auf archivalischen Studien beruhenden Urteile eines H. A. Niemeyer [1]), G. Krause [2]), Dr. Schumann [3]), Joh. Müller [4]) und Dr. Gideon Vogt [5]) mit einander vergleichen und die Gründe für und wider gegen einander abwägen, dürfen wir wohl das folgende kurze Ergebnis ziehen: Ratke ist nicht ein Charlatan und Betrüger gewesen, wie die einen glaubten [6]), er hat aber auch nicht die epochemachende Bedeutung gehabt, die andere ihm zugeschrieben haben. [7]) Ratke ist »ein Vorläufer und Wegebereiter der Reformation der Didaktik gewesen, nicht aber der Reformator selber.« Noch heute wird der schwedische Kanzler Oxenstierna recht haben, der

---

[1]) Niemeyer, Bericht über das Königl. Pädagogium zu Halle, 1840, 1841, 1842, 1843, 1846. Halle, Waisenhaus.

[2]) G. Krause, Wolfgang Ratichius oder Ratke im Lichte seiner und der Zeitgenossen Briefe. Lpzg. 1872.

[3]) G. Schumann, Die ächte Methode Fr. Ratkes. Hannover 1876.

[4]) Joh. Müller, Handschriftliche Ratichiana. In: Kehrs Pädag. Blättern. Bd. VII, IX u. XI. Gotha, 1878, 1880 u. 1882.

[5]) Dr. Gideon Vogt, Programme des Königl. Gymnasiums zu Kassel. 1876, 1877, 1879, 1881, 1882.

[6]) G. Krause: »Hiermit sei es Fachverständigen anheim gegeben, ob und wie sie nach Mafsgabe dieser Publikation den idealen Ratich mit dem realen Ratke auszugleichen vermögen, und ob die erschütterte Grundlage seines Ruhmes noch ausreichend gefunden wird, ihn ferner noch als einen geistig und sittlich befähigten, eifrig und ehrlich für das Wohl der Schule leidenden und wirkenden Reformator ansehen zu können.« Krause a. a. O. XII.

[7]) Joh. Müller: »Man wird nicht umhinkönnen, Ratke als den Bahnbrecher eines neuen wissenschaftlichen Lebens in Deutschland zu bezeichnen und von ihm an die zweite nachmittelalterliche Epoche in der Geschichte des deutschen Schul- und Unterrichtswesens zu datieren.« Joh. Müller, a. a. O. VII, S. 586.

über Ratke also urteilte: er habe die Gebrechen der Schulen nicht übel aufgedeckt; allein die Heilmittel, die er darbot, seien ihm nicht ausreichend erschienen.

Eine epochemachende Bedeutung kann mit ungleich gröfserem Rechte dem andern berühmten Didaktiker des 17. Jahrhunderts, dem Amos Comenius zugeschrieben werden. In ungleich gröfserem Mafse als Ratichius hat er die Aufmerksamkeit seiner Zeitgenossen auf sich gezogen. Schon nach der Veröffentlichung seiner ersten Schriften erstreckte sich sein Ruf weit über die Grenzen seiner Heimat. Nach England, Schweden, Holland, Ungarn wurde er berufen, um das Schulwesen zu reformieren. Mit Franzosen und Italienern war er befreundet. Zahlreiche Städte Westeuropas hat er auf seinen Wanderungen berührt. Längere Zeit war er zu Prerau und Fulneck in Mähren, zu Lissa, Elbing, Sarós-Patak in Ungarn und in Amsterdam thätig; auch in London, Berlin, Stockholm, Prag, Hamburg, Danzig, Leyden, Stettin, Görlitz, Thorn, Norrköping, Eperiers und an manchen andern Orten durfte er für seine Bestrebungen thätig sein. Und wohin er selber nicht kam, da verbreiteten Erzieher, die in seinen Geist eingeweiht waren, seine Ideen. Seine Bücher, insbesondere die *janua linguarum reserata*, der *Orbus pictus* und die pansophischen Schriften, errangen ganz ungeheure Erfolge — das erste Buch wurde in 12 europäische und mehrere asiatische Sprachen übertragen —, so dafs ein gewisser Joh. Adolf Jossius, Professor in Hamburg, an den vertrauten Freund des Comenius Hartlieb schreiben konnte [1]): »In allen Winkeln Europas regt sich bereits das Studium der Pansophie und einer bessern Didaktik, und wenn auch Comenius nichts weiter gethan hätte, als dafs er eine solche Saat vielfacher Anregungen unter die Gemüter ausgestreut hätte, so müfste man sagen, er habe genug gethan.«

Diese ganze Bewegung kam aber leider nur den gelehrten Schulen zu gute; die Volksschulen blieben davon so gut wie unberührt. Die *Didactica magna*, Comenius' Hauptwerk, durch das auch der Volksschule hätte geholfen werden können, blieb fast völlig unbekannt und ohne Wirkung. »Weder in Schweden, dem Comenius seine Reformideen mitteilte, noch in England, von dem er Förderung erfuhr, noch in Frankreich, das in Beziehung zu ihm trat, noch endlich in Deutschland, dessen künftiges Wohl er in erster Linie im Auge hatte, wirkte das System des Comenius ein. Ja, selbst in Holland, das dem viel verfolgten Manne die letzte Heimat und vielfache Unterstützung gewährte, bot sich ihm weiter keine Gelegenheit, seine Kennt-

[1]) Citiert aus: Beeger, Grofse Unterrichtslehre. Übersetzung, S. LX. Leipzig 1871.

nisse praktisch zu verwerten als beim Erteilen wenigen Unterrichtes in Familien.« So schreibt J. Beeger, ein gründlicher Kenner des Comenius.[1])

Auch in den ersten Jahrhunderten nach dem Tode des Comenius blieb dieses Hauptwerk fast unbekannt. Der Polyhistor Morhof im 17. Jahrhundert weifs nur des Comenius Schulbücher anzuführen; A. H. Francke kennt wohl die Bücher *de bono unitatis* und das *Unum necessarium*, der Didaktik geschieht jedoch nirgends Erwähnung.[2]) Ebensowenig finden wir dieselbe bei den Philanthropen und bei Pestalozzi zitiert. Nur Basedow bezeugt es, dafs er die Werke des Comenius gekannt hat. »Ich kenne, sagt er, die Werke des Beaumont, das Reccardsche Lehrbuch, die Sachen der Berliner Realschule und des Comenius. Die verschiedenen Grade ihrer Verdienste sind sichtbar und mir nicht unnütz.« Und an einer andern Stelle: »Hätte Comenius mit seinem Eifer für die Jugend sich der Einsicht unserer Zeiten bedienen können, so hätte ich kein Elementarwerk geschrieben, sondern höchstens eine Anweisung zum Gebrauch jener Schriften.«[3]) Im allgemeinen glaubten aber diese Audodidakten des vorigen Jahrhunderts alles aus sich selber schöpfen zu müssen. Dazu kommt, dafs keine Zeit so verständnislos allem geschichtlichen Werden gegenüberstand wie die Auflärungsperiode. Erst dem Wiedererwachen des geschichtlichen Sinnes in unserm Jahhrunderte haben wir es zu verdanken, dafs die Didaktik des Comenius heute keinem Pädagogen mehr unbekannt ist, so dafs auch sie jetzt befruchtend einwirkt auf unser Erziehungs- und Unterrichtswesen.

Was wir aber schon oben andeuteten, das gilt in noch viel höherem Mafse von Comenius: Gedanken, welche einmal ausgesprochen sind, gehen nicht wieder verloren, nur erfolgt die Ausbreitung neuer Ideen in langsamem Fortschritt; oft scheinen die Keime vollständig erstorben, bis sie plötzlich, wenn die Zeitumstände günstig sind, sich zu schönen Blüten entfalten. Seyffarth hat deshalb gewifs recht, wenn er schreibt[4]): »A. H. Francke und Basedow, diese scheinbaren Extreme, sie ruhen beide auf Comenius, ohne ihn freilich zu erreichen, und ebenso wurde Rousseau und Pestalozzi von dem stillen Strome geistigen Lebens getragen, der von Comenius über die ganze gebildete Welt sich ergofs; Pestalozzi aber steht ihm am nächsten, nur dafs in ihm die pädagogischen Ideen des Come-

[1]) Beeger, a. a. O. S. LXIX.

[2]) Beeger, a. a. O. S. LXXIII.

[3]) Citiert aus: Dr. Garbovicianu, Die Didaktik Basedows im Vergleich zur Didaktik des Comenius. Bukarest 1887.

[4]) Seyffarth, J. A. Comenius, Sein Leben und sein Wirken. S. 40. Lpzg., 1883.

nius in viel ausgebildeter Gestalt erscheinen und, weil sie auf einen durch zwei Jahrhunderte zubereiteten Boden fallen, eine reichere Ernte verheifsen.« In allen neueren Didaktiken läfst sich in der That nichts Wesentliches finden, was nicht schon in den vor 200 Jahren gedruckten Büchern des Comenius stände.

Eine ganze Wolke von Zeugen bestätigt es, dafs Comenius für die Pädagogik von epochemachender Bedeutung gewesen ist. Nur einige wenige mögen hier zu Worte kommen.

Niemeyer: Die Methode des Comenius, durch Wort und Schrift weit verbreitet, greift wesentlich in die Entwickelung des Unterrichtswesens des 18. Jahrhunderts ein.[1])

Raumer: Der Einflufs des Comenius auf spätere Pädagogen ist unberechenbar. Seine *opera didactica* sind die reichsten Schatzkammern scharfsinniger und tiefer pädagogischer Gedanken.[2])

Mager: Man kann den Comenius als den Bacon der Pädagogik ansehen. Hier ist nicht ein dürftiger Kopf, der die Baconsche Philosophie auf die Pädagogik »anwendet«, sondern die Baconschen Ideen finden in Comenius einen verwandten Geist.[3])

Lindner: Die Geschichte des Schul- und Unterrichtswesens datiert von dem Auftreten des Comenius eine neue Epoche, und die weitgehenden Unternehmungen der Gegenwart auf dem Gebiete der Schulverbesserung stehen auf seinen Schultern.[4])

Schon aus diesen kurzen Erörterungen, auf die wir uns beschränken mufsten, geht zur Genüge hervor, dafs die Bestrebungen des Amos Comenius einen weit gröfseren Einfluls auf Erziehung und Unterricht ausgeübt haben und noch ausüben als diejenigen Ratkes. Wir wollen durchaus nicht die Verdienste Ratkes verkleinern; aber ungleich höher ist doch die Bedeutung des Comenius.

Unser Thema stellt uns nun die Aufgabe zu untersuchen, worin diese Thatsache begründet liegt.

Wie bei jedem Menschen der gröfsere oder geringere Einflufs, den er auf Mit- und Nachwelt ausübt, abhängig ist zunächst von der geistigen und sittlichen Grundlage seines Wirkens, sodann von seinem Wirken selber und endlich von äufseren Umständen, so auch bei Ratke und Comenius. Um unsere Aufgabe zu lösen, haben wir also die beiden Didaktiker zu vergleichen:

---

[1]) Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 3. Teil. S. 592. Halle 1825.

[2]) Raumer, Geschichte der Pädagogik, II. S. 46. Gütersloh 1876.

[3]) Mager, Genetische Methode, S. 134. Zürich 1846.

[4]) Lindner-Bötticher, Joh. Amos Comenius, S. 95. Wien 1892.

1) nach ihrer Geistes- und Charaktertüchtigkeit;
2) nach ihrem Wirken in Theorie und Praxis;
3) nach den äufseren Umständen, die ihr Wirken beeinflufsten.

I.

Wer die Schriften Ratkes, soweit sie bis jetzt aufgefunden sind, ohne Vorurteil liest und daneben seine praktischen Unterrichtsversuche verfolgt, der mufs zu der Überzeugung gelangen, dafs von einer genialen Beanlagung Ratkes nicht die Reúe sein kann, dafs insbesondere seine Fähigkeit, pädagogische Probleme zu lösen, keine sehr hervorragende war.

Wie gering schon an Zahl sind Ratkes pädagogische Schriften, wenn man bedenkt, dafs er ein ganzes Leben lang »alle seine Zeit und Arbeit auf die Erlernung einer leichten und bequemeren Lehrart in Künsten und Sprachen gewandt!«[1]) Ratke hat ja eine ganze Reihe Lehr- und Schulbücher, insbesondere sprachliche, geschrieben[2]), aber nur ein Buch, das für die allgemeine Pädagogik von Bedeutung ist: „*Wolfgang Ratichii in methodum linguarum generalis introductio*", von Rhenius nebst andern gleichzeitigen Schriften anderer Verfasser veröffentlicht in dem Buche: „*Methodus Institutionis quadruplex 1) M. Johannis Rhenii, 2) Nicodemi Frischlini, 3) Ratichii et Ratichianorum ter gemina, 4) Jesuitarum, vulgo Janua linguarum dicta. Edita studio atque Opera M. Johannis Rhenii. Lipsiae, Typis Haeredum Valentini* am Ende. Anno 1617.« Und auch von diesem Buche »ist es noch zweifelhaft, wie grofs der Anteil des Jenaer Professors Gualtherus an der Abfassung ist; ob dieser dasselbe nach den von Ratke im Winter 1612/13 zu Weimar erhaltenen Anweisungen selbständig in Jena niedergeschrieben, oder ob die erste schriftliche Aufzeichnung von Ratkes Hand herrührt und von Gualtherus nur überarbeitet worden ist, wenn auch nicht in Zweifel gezogen werden kann, dafs Ratke Recht hatte, diese Schrift als eine seinem Geiste entsprungene (*suum genuinum laborem*) in Anspruch zu nehmen und anzuerkennen, wie Rhenius in der Vorrede zu der Ausgabe von 1617 mitteilt.«[3])

Der pädagogische Gesichtskreis Ratkes mufs ein engbegrenzter gewesen sein. Seine pädagogische Hauptschrift besteht nur aus wenigen Blättern und beschäftigt sich ausschliefsmit der Methode der Sprachen, und die Mitarbeiter sind oft

---

[1]) Störl a. a. O., S. 3 (nach Motschmann, Erford. lit. Erfurt 1729, cont. I, S. 68).
[2]) Vgl. Joh. Müller, Handschriftliche Ratichiania, a. a. O.
[3]) Voigt, a. a. O. S. 4; vgl. Müller in Kehrs Pädag. Blättern VII, S. 390—397. — Übersetzt ist diese Schrift von Dr. Schumann, Die echte Methode W. Ratkes. Hannover 1876.

genug verdriefslich darüber gewesen, dafs er ihnen stets „*in genere*“ Anweisung gebe und mit ermüdender Breite immer dasselbe predige, ohne je auf den Kern der Sache einzugehen. Sein Köthener Mitarbeiter Martini z. B. schreibt an den Rat zu Magdeburg auf dessen Anfrage[1]): »Man hat bei ihm nichts ausrichten können, sondern er ist stets bei seinem Gugk Gugkgesang geblieben, undt was er uns täglich vorgeschwatzet, undt woll tausendmahl *in genere* von seiner *Didactica ad nauseam usque repetiret*, geprediget undt gesaget, dabei ihm dann allerhandt Zu gemühte geführt, das wir solche *generalia* allbereit genugsam verstanden hatten, hielten aber dafür, das weere nicht genugsam, er müste *ad specialiora* kommen, undt wie das werk im spezialgrunde beschaffen, undt ahnzugreifen sey, entdecken, undt klärlich Zu Zeigen. Aber da hat man nichts erhalten können usw.«

Wie unbeholfen und mifsverständlich sind so manche Redewendungen Ratkes, so dafs man erst aus dem Zusammenhange erraten mufs, was er will! Wenn er, um nur ein Beispiel anzuführen, in der oben erwähnten Schrift ausführt[2]): »Denn diese Ordnung hält die Natur ein, um dem Geist die Gestalten der Dinge einzuprägen: Zunächst nämlich wird ein wirkliches Wesen, das auch aufserhalb des Geistes wirklich existiert, gegeben, z. B. der Buchstabe Aleph des Hebräischen, welcher unmittelbar dem Gesichtssinn vorgestellt und dann erst dem Verstande dargeboten wird, worauf er auch in das Gedächtnis gleichsam als in einen Schatz gelegt wird« — so versteht das niemand. Erst wenn man weiter unten liest, dafs zunächst die Beispiele, dann erst die Regeln gegeben werden sollen, wird klar, was Ratke mit jenem Beispiele meint. Derartige Dunkelheiten finden sich nicht wenige, ein Beweis dafür, dafs Ratke zu denjenigen Köpfen gehört, die vielfach das Rechte ahnen, deren Begabung aber nicht ausreicht, völlig in das Wesen der Dinge einzudringen, und die deshalb unklar bleiben.

Für die Schwerfälligkeit, Unbeholfenheit und geringe Elastizität seines Geistes spricht auch die Thatsache, dafs Ratke mit seinen praktischen Versuchen stets Schiffbruch litt. Es war ihm nicht möglich, selbst richtige Gedanken zweckmäfsig in die Praxis zu übertragen. So war, um nur ein Beispiel anzuführen, das Gesetz, welches er für die Einrichtung des Stundenplanes aussprach, »dafs eine Stunde der angestrengten Arbeit, die darauf folgende andere der Erholung (*vacationi*) oder einer weniger mühsamen Übung zu widmen sei« ganz richtig;

---

[1]) Krause a. a. O. S. 180.
[2]) Schumann a. a. O. S. 43.

die praktische Durchführung dieses Gedankens in Köthen, wo von 7—8, dann von 9—10, nachmittags von 3—4 und von 5—6 Uhr Lektionen waren[1]), führte aber zu den gröfsten Unzuträglichkeiten, da, wie die Inspektoren berichteten, die Kinder »bald die quickstunde im aus- und eingehen wie auch mit aller üppigkeit auf den gassen zubrachten.«[2])

Auch Ratkes Bildungsdrang mufs kein grofser gewesen sein. Man sucht vergeblich nach Zeugnissen, dafs er die Bestrebungen seiner Zeitgenossen ernstlich verfolgt oder mit bedeutenden Männern in Gedankenaustausch gestanden hat. Von Haus aus geistig schwerfällig, mufste diese Isolierung ihn selbstredend noch schwerfälliger machen.

Dafür, dafs Ratkes geistige Beanlagung keine hervorragende gewesen sein kann, spricht endlich auch sein Charakter, zu dessen Zeichnung wir nun übergehen. Die Charakterzüge, welche bei Ratke in den Vordergrund treten, werden gewöhnlich bei solchen Personen angetroffen, deren Gesichtskreis kein allzuweiter ist. Geistig hochstehende Personen können unmöglich so handeln, wie es von Ratke dokumentarisch feststeht.

Charakteristisch ist zunächst für Ratke die Thatsache, dafs er seine Lehrart als Geheimnis betrachtete und allen eingehenden Mitteilungen über dieselbe aus dem Wege ging; ob er nichts weiter zu veröffentlichen hatte, oder ob er fürchtete, andere würden die Früchte seiner Bestrebungen pflücken, ist für unsere Frage unwesentlich, da beide Gründe ein gleich schlechtes Licht auf seinen Charakter werfen. Bekannt ist, dafs Comenius 1629 sich wiederholt brieflich an Ratke wandte, um sich Aufklärung über seine Methode zu erbitten, aber stets vergebens. Ebensowenig konnte seine alte Beschützerin Dorothea Maria von Weimar trotz wiederholter Bitten etwas von ihm erfahren. Ihrem Hofprediger gegenüber verweigerte er jede Auskunft, weil er sich »nicht obligieren« wollte.[3]) Dieselbe Erfahrung machte man in Köthen, so dafs Ratke, als es zum Bruche kam, selber in einem Reverse erklären mufste, dafs er »ein mehrerfs gelobet undt versprochen, alfs er verstanden vndt infs werck richten können,«[4]) worüber sich Fürst Ludwig zu Anhalt später noch, und zwar mit denselben Worten, gegen den Rat der Stadt Magdeburg beklagt[5]). An andern Orten geht es nicht besser. In Magdeburg wurde Ratke 1622 auf das Rathaus

[1]) Krause a. a. O. S. 61.
[2]) Krause a. a. O. S. 67.
[3]) Krause a. a. O. S. 19.
[4]) Krause a. a. O. S. 165.
[5]) Krause a. a. O. S. 176.

bestellt, damit er »sein offters policirt propositum vndt vorhabendes werck etwas klerlicher vndt verstendiger erofine.[1])

Die wenigen aber, denen er sich wirklich »entdeckte«, hatten sich durch einen feierlichen Eid zum Schweigen zu verpflichten. So mufsten die beiden Giefsener Professoren Helwig und Jung »vorher eintzeln und nachgehends den 12. Nov. 1613 zusammen sich schriftlich reserviren, die Ratichianische Kunst und Handgriffe niemand zu offenbahren.«[2]) Ebenso weihte er die Abgesandten des Rates zu Augsburg nicht eher in seine Methode ein, bis sie sich verpflichteten, »ohne sein vorwissen und consens von diesem Werck, aufser den Augspurgischen Contribuenten, niemand was zu offenbahren, viel weniger in Druck zu geben.«[3]) Derartige Reverse sind, wie Krause mitteilt,[4]) noch an 60 vorhanden. Trotz dieser Reverse waren seine Mitarbeiter noch nicht vor seinem Mifstrauen sicher. In einem Briefe vom 30. Mai 1815 schreibt z. B. Ratke aus Augsburg, dafs seine Didaktik auch das noch bewirkt habe, dafs sie den »schendlichen Ehrgeitz, vndanck und lose Possen Meiner vermeinten Mithelffer (der Giefsener Professoren) in dieser Stadt öffentlich zu erkennen gegeben habe.«[5])

Das führt uns zu einem andern Charakterzuge Ratkes. Durch seine Selbstüberhebung, Unverträglichkeit, Heftigkeit und Herrschsucht macht er sich überall verhafst und unmöglich. Schon sein erstes Wirken am Hofe zu Weimar nimmt nach kurzer Zeit ein jähes Ende; er veruneinigt sich mit den andern Lehrern und mufste »wegen unzeitig verworfener Händel«, wie Herzog Ernst der Jüngere schreibt, den Hof verlassen.[6]) Mit seinem Mitarbeiter Helwig überwirft er sich so, dafs derselbe in einem rechtfertigenden Schreiben an die Herzogin Dorothea Maria den Ratke darstellt als »im reden schlipferig, der alles dahin richte, damit er im Vortheil vndt der andere theil in beschwerung sey, der alles nach seinem willen vndt eigenen Kopf Zu endern suche, der freigebig sei in Verheifsung derer Dinge, die nicht in seiner Hand stehen, der einen vnersättlichen Ehrgeiz im Hertzen verborgen habe, der jedermanns Heimlichkeit mit vleifs Zu erforschen pflege, damit er solches Zu seinem Vortheil gebrauche.«[7])

[1]) Störl a. a. O. S. 39.
[2]) Störl a. a. O. S. 16.
[3]) Störl a. a. O. S. 17.
[4]) Krause a. a. O. S. VI.
[5]) Krause a. a. S. 21.
[6]) Störl a. a. O. S. 13.
[7]) Störl a. a. O. S. 19. — Vgl. auch »Ursachen vnd Anzeig, warum Ratichius an mich Dr. Helvicum nichts Zu fordern hat, vnd mich Zur ungebühr schmähet«. Krause a. a. O. S. 21.

Auch in Köthen ist er mit seinen Mitarbeitern bald zerfallen. In dem Konflikt, den der milddenkende Fürst um des Werkes willen gern beigelegt sieht, vereitelt er durch sein hoffärtiges, schroffes Wesen und unedles Gebahren alle Bemühungen. »Es hätte noch kein Fürst so tyrannisch mit ihm gehandelt. Landgraff Moritz wehre auch ein Fürst vndt hatte einen hartnäckigen Kopff, hatte aber niemals das von Ihm begehret, So tyrannisch wehre kein Fürst mit Ihm umbgangen als Fürst Ludwigk der 8 tage her gethan. I. F. G. sollen sich Stunde erkleren ob sie Ihn lenger auffm Hause halten wolten oder nicht.«[1]) Der Fürst selber schreibt später an den Rat von Magdeburg über diese Zeit: Ratke habe vieler gelehrter Leute äufsersten Fleifs, Mühe und eifrige Bearbeitung durch seine widerwärtigen actiones, so viel an ihm, zu nichte gemacht, geistliche und weltliche Personen, die ihn nie beleidigt, an Ehren heftig gescholten, alle, die ihm zugeordnet gewesen, übel angelassen, ungeduldig gemacht, ihn selbst mit vergeblichen Worten aufgehalten und in grofse Unkosten geführt.[2])

Der Ausgangspunkt zu dem Köthener Konflikt scheint in der religiösen Stellung des Ratke gelegen zu haben, die seinem ganzen Charakter entsprechend auch eine schroffe und eifernde, dabei aber doch unklare war. Schon bei seinem Aufenthalte in Basel in den Jahren 1617 und 1618 hat er wegen religiöser Händel ein halbes Jahr im Gefängnis zugebracht. In Köthen gab er der reformierten Geistlichkeit von vornherein dadurch ein Ärgernis, dafs er in dem deutschen Lesebuche die 10 Gebote nach der lutherischen Einteilung aufnahm, so dafs er in den Ruf eines *homo heterodoxus* kam.[3]) Wie wenig aber auch wirklich lutherischer Geist in ihm lebte, geht daraus hervor, dafs er später in Magdeburg sich zu einer religiösen Sekte hielt, den Hoffmannschen Schwärmern, die den beiden Konfessionen gleich verfafst war.[4]) Wohl alles Beweise dafür, dafs Ratke auch in religiöser Hinsicht des festen Grundes und Mafses entbehrte.

So stellt sich uns auf grund der geschichtlichen Thatsachen Ratkes geistige und sittliche Befähigung dar. Freilich schwankt sein Charakterbild noch sehr. Während H. A. Niemeyer, Störl und Schumann ihn in ähnlicher Weise beurteilen, Krause sich über ihn noch schärfer ausspricht, stellen Joh. Müller und Dr. Vogt ihn geistig und sittlich viel höher, als wir es vermögen.

[1]) Krause a. a. O. S. 56.
[2]) Krause a. a. O. S. 176.
[3]) Störl a. a. O. S. 30.
[4]) Störl a. a. O. S. 39.

Der letztere glaubt ihn in folgenden Worten preisen zu dürfen:[1] »Ratichius war ein echtes Kind seines holsteinischen Stammes. Ein derbe, thatkräftige und zähe Natur, rastlos und unermüdlich auch in wenig lohnender, angestrengtester Arbeit, fest und unbeugsam bis zum trotzigen Starrsinn und doch unruhig, weich und zu elegischer Stimmung geneigt, verschlossen, geheimnisvoll und mifstrauisch und dann wieder rückhaltlos sein Herz eröffnend oder losfahrend in aufbrausendem Jähzorn, bescheiden, fein und artig in seiner äufseren Erscheinung und seinen Manieren und dann wieder empfindlich, herrschsüchtig und geradeaus bis zur rücksichtslosen Grobheit, war er immer ein warmer, liebeskräftiger Freund der Jugend und rechter Volksmensch, der in redlich frommem Sinne Gottes Ehre suchte und seines deutschen Volkes zeitliche und ewige Wohlfahrt ehrlich erstrebte, und der seine besten Jahre und seine besten Kräfte in unerschütterlicher Ausdauer und ruheloser Emsigkeit daran setzte, für dieses wahrhaft hohe und edle Ziel zu arbeiten.«

Es ist uns nicht möglich, alle Züge dieser Schilderung mit den dokumentarisch feststehenden Thatsachen und zeitgenössischen Urteilen völlig in Einklang zu bringen. Selbst zugegeben, dafs manche der letzteren dem Neide, der Mifsgunst oder andern unlauteren Motiven entsprungen seien, so ist doch nicht anzunehmen, dafs Ratke, der fast überall in Unfrieden geschieden ist, sei es, weil seine Leistungen nicht befriedigten, sei es, weil sein Verhalten mifsfiel, das eigentümliche Unglück gehabt haben sollte, an allen Orten mit unedlen Menschen zusammengetroffen zu sein. Bei dieser Sachlage ist doch eher anzunehmen, dafs die Ursache an dem Didaktiker lag.

Auf einer ganz andern geistigen und sittlichen Höhe finden wir Comenius.[2] Obgleich er erst im 16. Jahre die lateinische Schule bezog, hatte er schon im 22. Jahre seine akademischen Studien beendet. Es zeugt von einer ungewöhnlichen geistigen Beanlagung und von grofser Energie, dafs Comenius in der überraschend kurzen Zeit von 6 Jahren die Grundlagen seiner eigenen Bildung vollendet hat, auf denen er das kühne Gebäude seiner weiter aussehenden Pläne und Arbeiten ausführen konnte. Und nicht blofs mit seinem Berufsstudium, der Theologie, hatte er sich in dieser Zeit beschäftigt. Wie grofs sein auf das Allgemeine gerichteter Wissensdrang war, geht schon aus der Thatsache hervor, dafs er eine Handschrift des Kopernikus *de revolutionibus orbium coelestium* käuflich erwarb, um sich durch dieselbe weiter zu bilden.

[1] Vogt a. a. O. 1876, S. 2. Vgl. auch das ähnliche Urteil S. 6.

[2] Seyffarth, Joh. Amos Comenius. Lpzg. 1883. — Lindner-Bötticher, Joh. Amos Comenius. Wien 1892. — Dr. Nebe, Amos Comenius als Mensch, Pädagoge und Christ. Bielefeld 1892.

Schon in diese Periode fallen auch die Erstlinge seiner litterarischen Arbeiten, deren Anzahl weit über hundert hinausgeht. Wie ein roter Faden zieht sich durch das ganze Leben des Comenius ein unverwüstlicher Drang nach dem publizistischen Ausdruck seiner Gedanken, von seinem reichen Innenleben beredtes Zeugnis ablegend. Von universeller Bildung zeugt es, dafs diese Schriften sich auf die verschiedensten Gebiete (theologische, religiös-erbauliche, philosophische, pädagogische, sprachliche) erstrecken und nicht nur aus theoretischen Abhandlungen, sondern auch aus praktischen Handbüchern bestehen. Wir sehen, dafs Comenius das damals erkenntnismäfsig gegebene Wissen völlig beherrschte. Seine realistischen Kenntnisse sind für die damalige im sprachlichen Formalismus befangene Zeit wahrhaft erstaunlich zu nennen.

Keine irgendwie bedeutsame litterarische Erscheinung entgeht seiner Kenntnis und läfst ihn ohne Anregung. Ratke, Lubin, Helwig, Bodin, Glaum, Vogel, Wolfstirk, Andreä sind ihm bekannt; Jean Cäcilius Frei, Erasmus, Vives, Campanella werden vielfach angeführt, nicht weniger der Franzose Michel Montaigne und der Engländer Franz Baco. Beiläufig gesagt, sind unter diesen seinen Autoritäten Männer der heterogensten Richtungen, wie z. B. der nüchterne Empiriker Baco und der mystische Naturphilosoph Campanella. Aber noch weiter zurück geht Comenius. Nicht blofs Aussprüche der grofsen Reformatoren Luther und Melanchton zieht er vielfach in seinen Schriften an, sondern auch Kirchenväter, insbesondere Augustin, sowie klassische Schriftsteller der Griechen und Römer, Seneca, Isokrates, Plato, Aristoteles, Diogenes, Sokrates, Plutarch u. a. werden benutzt. Bewundernswert ist seine Kenntnis der heiligen Schrift.

Ist er auch nicht in allen seinen Schriften originell, keine derselben ist doch wertlos, keine ist ohne Einflufs auf die Weiterentwicklung der Wissenschaft geblieben. Des Comenius Stärke ruht überhaupt weniger in seiner Originalität, obgleich ihm auch diese niemand wird absprechen wollen, als darin, dafs er ein universeller, ein encyklopädischer Geist war. Ganz neu ist kaum eins seiner Werke. Wie sich z. B. die *Janua* an die gleichnamige Schrift des »Hibernischen (irischen) Jesuitenkollegiums« in Salamanca anschliefst, so die Pansophie an eine gleichbenannte Schrift eines gelehrten Arztes und Philologen in Hamburg.

Die lateinische Sprache beherrschte Comenius mit derselben Leichtigkeit wie die böhmische, seine Muttersprache; seine Poesie ist ebenso mustergiltig wie die Prosa. Weil er ein klarer Denker war, ist seine Schreibweise selbst der

abstraktesten Dinge so begreiflich und anschaulich gehalten und von einer solchen Frische durchstrahlt, dafs sie von Herz zu Herzen geht und die Leser leicht für die Überzeugung des Verfassers gewinnt. Eine seiner ersten böhmisch geschriebenen Schriften, »das Labyrinth der Welt und das Paradies des Herzens« wird noch heute für eine Perle der böhmischen Prosalitteratur gehalten. Durch seine lateinischen Schriften soll Comenius freilich der Verbreiter der kulinarischen Latinität geworden sein. Der Grund für diese allerdings nicht wegzuleugnende Thatsache liegt darin, dafs Comenius sich bemühte, die lateinische Sprache zur internationalen Sprache zu erheben, wodurch er genötigt war, da die tote Sprache den Ansprüchen des modernen sozialen Lebens nicht genügen konnte, für die Begriffe, die den Römern fremd waren, neue Wörter zu bilden.

Mit den meisten Gelehrten seiner Zeit stand Comenius in regem Gedankenaustausch. Wir nennen nur u. a. Evenius, der auch in Ratkes Leben eine Rolle spielt, Abraham Merkel, Paliurus, Jonston, Winkler, Martin Moser, Niklassius, Hartlieb.

Seine praktischen Unterrichtsversuche reichen zwar nicht an seine theoretischen Vorschläge heran. Sie legen aber doch Zeugnis davon ab, dafs er, der Gelehrte, auch für die wirklichen Lebensverhältnisse ein offenes Auge hatte.

Der Geistesbildung des Comenius entspricht auch voll und ganz seine Charaktertüchtigkeit. Wir können unmöglich im Rahmen dieser Abhandlung ein erschöpfendes Charakterbild unsers Comenius geben. Nur auf einige besonders hervorstechende Charakterzüge vermögen wir hinzuweisen.

Wenn es ein hervorstechender Zug in dem Charakter eines edlen Mannes ist, dafs er an sich selbst immer zuletzt denkt, so ist Comenius ein edler Mann durch und durch. Erhaben über die Wechselfälle des eigenen Schicksals, behielt er immer nur das Allgemeine im Auge und war unter allen Umständen nur auf das grofse Interesse seiner Glaubensgenossen, seiner Nation und über diese hinaus auf die noch gröfseren Ziele der Menschheit bedacht. Für sich verlangte er nichts. Obgleich z. B. in Elbing ganz auf die Unterstützung des Herrn v. Geer angewiesen, die nichts weniger als reichlich einging, so dafs er thatsächlich oft selber in grofser Not war, unterstützte er doch seine Mitarbeiter aufs reichlichste. Noch in seinem Greisenalter sammelt er für seine versprengten Glaubensbrüder, nahm aber von den Unterstützungsgeldern für sich auch nicht das Geringste in Anspruch.

Diese Selbstverleugnung, die sich durch das ganze Leben des Comenius hindurchzieht, hängt eng zusammen mit einem

andern Charakterzuge unseres grofsen Mannes: mit seiner Hingabe an die Menschheit. Ein an Liebe volles, übervolles Herz hat er als schönsten Schatz in sich getragen. »In einer Zeit des Hasses und der Verfolgung ist Comenius als Prediger der Liebe und als Prophet des Friedens aufgetreten, mitten unter den verheerenden Stürmen eines schrecklichen Religionskrieges ist er, der letzte Bischof der böhmischen Brüder, ein Priester der Humanität gewesen, und in einem Jahrhundert der dürren Spekulation und des starren Autoritätsglaubens hat er es verstanden, mit der Weite des auf das Endziel der Menschheitsentwicklung gerichteten und alle Wissensgebiete umspannenden Blickes die Weihe einer sich selbst verzehrenden, opferwilligen Liebe für alle Menschenbrüder und eines gegen den übermächtigen Strom der Zeit ankämpfenden edlen Strebens zu verbinden.« [1]) Deshalb war er auch, wie Palacky von ihm urteilt [2]), »im Umgange mit Menschen über die Mafsen freundlich, vertragsam, bescheiden, immer bereit, seinen Nächsten zu dienen und sich für ihr Wohl aufzuopfern. Sein tiefes Gefühl, seine Güte, seine Aufrichtigkeit sind nicht nur in allen seinen Schriften offenbar, sondern auch in allen seinen Handlungen und in seinem ganzen Wandel. Niemals vergalt er seinen Gegnern mit gleichem Mafse, niemals verurteilte er jemand, was für Unrecht er auch immer von ihm erduldete.« So urteilt auch Gindeley über ihn, wenn er schreibt [3]): »Comenius hatte etwas wahrhaft Patriarchalisches an sich; eine tiefe sittliche Würde, eine stete Dienstfertigkeit und ein gutes, das Elend der Armen mitfühlendes Herz bekundete sich bei ihm.« Auf sein Marthaleben zurückschauend, konnte Comenius getrost in dem *Unum necessarium* ausrufen: »Ich habe gesagt, dafs ich alle meine Arbeiten um des Herrn und seiner Jünger willen aus Liebe übernommen habe, und ich weifs es auch nicht anders; oder verflucht sei jede Stunde und jeder Augenblick jeder Thätigkeit, die ich anders verwendet habe.«

Der Boden aber, in dem des Comenius Selbstverleugnung sowohl als auch die hingebende Liebe wurzeln, ist seine ernste, praktisch gerichtete Frömmigkeit. »Um des Evangeliums willen verliert er im Jahre 1621 sein Amt und seine ganze Habe, um als Flüchtling sich auf die Wanderung zu begeben. An der Grenze von Böhmen treffen wir ihn, wie er nach der pädagogischen Arbeit des Tages im Dunkel der Nacht auf einsamen Gebirgspfaden seine Glaubensbrüder aufsucht, um ihnen den Trost des Wortes Gottes zu bringen. Und zu den in weiterer Ferne weilenden Glaubensgenossen redet

[1]) Nebe a. a. O. S. 8.
[2]) Citiert nach Seyffarth a. a. O. S. 56.
[3]) Citiert nach Seyffarth a. a. O. S. 56.

er in Trostschriften, welche auf Gottes Wort gegründet und von echt evangelischem Geiste durchdrungen sind. Wie endlich alle, die nicht zu der päpstlichen Kirche übertreten wollen, gezwungen werden, Böhmen zu verlassen, sinkt Comenius mit seinen Begleitern zwischen Böhmen und Schlesien auf die Knie, zu dem Herrn flehend, dafs er mit seinem Evangelium nicht aus Böhmen weichen, vielmehr ein Samenkörnlein desselben zurücklassen wolle. Bis in die Tage seines Greisenalters läfst er nicht ab, seinen Glaubensgenossen durch Schriften erbaulichen Inhalts Handreichung zu leisten, und eins seiner letzten Werke, das *Unum necessarium*, zeigt uns noch einmal den Reichtum seines evangelischen Glaubenslebens.

Ein Theologe im strengen Sinne des Wortes ist er freilich nie gewesen. »Fragt jemand nach meiner Theologie, sagt er selber in seinem *Unum necessarium*, so will ich mit dem sterbenden Thomas von Aquino die Bibel nehmen und mit Herz und Mund sprechen: Ich glaube, was in diesem Buche geschrieben steht. Fragt jemand genauer nach meinem Glaubensbekenntnis, so will ich das apostolische zeigen, weil ich kein kürzeres, einfacheres, kräftigeres kenne, unter dessen Leitung ich, da es die Entscheidung für alle Gegensätze enthält, den unzähligen Wirrnissen der Streitfragen entgehen kann. Fragt einer nach meiner besonderen Gebetsformel, so werde ich ihm das Gebet des Herrn weisen, da niemand einen besseren Schlüssel geben konnte, das Herz des Vaters aufzuschliefsen als der eingeborene Sohn, der aus des Vaters Schofse kam. Fragt man nach meinen Lebensregeln, so werde ich die zehn Gebote darreichen, da ich glaube, dafs niemand besser ausdrücken kann, was Gott gefällt als Gott selbst. Will man wissen, wie ich mich in einzelnen Gewissensfällen verhalte, so werde ich antworten, alles meinige sei mir verdächtig, daher fürchte ich mich, auch wenn ich recht thue, und rufe demütig: Ich bin ein unnützer Knecht, habe Geduld mit mir!«

Aus dieser Gesinnung, die von der böhmischen Brüdergemeinde als ein teures Erbteil der Väter gepflegt wurde, also »nicht aus Gleichgiltigkeit, sondern aus der tiefen Innerlichkeit eines frommen Sinnes«, entsprang auch jene christliche Weitherzigkeit, jene Versöhnungsbestrebungen, durch die er die Glaubens-streitigkeiten in der Christenheit auszugleichen suchte. In seinem in Lissa 1649 erschienenen Buche: »Das Testament der sterbenden Mutter Bruderunität« spricht er gar ernste Worte: allen christlichen Gemeinden vermacht er »die Sehnsucht nach Ewigkeit und Versöhnung, nach der Verbindung zur Einheit des Geistes im Glauben und in der Liebe, sich zu enthalten des Eiferns in Unverstand, das nicht zur Erbauung, sondern zur Zerstörung der Kirche diene.« Ähnlich

schreibt er in dem nach seinem Tode erschienenen Buche »Die Panergesia«: »Auf dem Wege brüderlicher Beratung wollen wir nicht streiten, nicht einer dem andern irgend sonstige Irrtümer vorwerfen, nicht einander Übeles zutrauen. In der neuen Hoffnung gemeinsamer, nun bald aller erscheinender Wahrheit verjüngt, wollen wir nur das Bessere vor Augen haben und dessen, was dahinten ist, ganz vergessen. Wir wollen nicht darüber streiten, wie der Brand entstanden sei, sondern arbeiten, wie er gestillt werden möge. Wir wollen in Liebe uns herablassen, einer dem andern dienen, fest überzeugt, dafs die, welche in Demut irren, Gott besser gefallen als jene, welche auf den Wegen der Wahrheit stolz einhergehen.«

Freilich, eine Achillesferse hat Comenius auch als Kind seiner Zeit, den bereitwilligen Glauben an trügerische Schwarmgeister, wie aus seinem Buche *Lux in tenebris* klar hervorgeht.

So ist Comenius, um unsere Charakteristik kurz zusammenzufassen, wissenschaftlich aufs beste veranlagt und ausgebildet, aufs speziellste unterrichtet von der pädagogischen Litteratur seiner Zeit und der Vergangenheit, ein polyhistorisch gearteter Geist, nach universellem Wissen strebend, ausgestattet mit einem reinen, zarten, an Liebe vollem, ja übervollem Herzen, einem rastlosen Fleifse, wahrer Frömmigkeit — durch diese Vereinigung der mannigfaltigsten Gaben des Geistes und des Herzens aber für seine Aufgabe ganz anders ausgerüstet als Ratke. »Hinter ihm im wesenlosen Scheine lag, was uns alle bändigt, das Gemeine.«

II.

Es war eine auf dem Gebiete der Pädagogik sehr regsame Zeit, in welche Ratkes Wirksamkeit fällt. Das zeigen uns, um mit Schumann[1]) nur einige Namen zu nennen, Joh. Fischart in seinen Schriften, ferner der grofse Magdeburger Rektor Rollenhagen, der Verfasser des Froschmäuslers, mit seiner *Paedia quo pacto scholastica juventus sine taedio, sine multo labore juxta leges praememoratas scholae ad mediocrem conditionem manu ducit possit admonitio,* mit seinem Studium der Natur, welches ihn veranlafste, mit dem bekannten Astronomen Tycho de Brahe in Briefwechsel zu treten; dies beweisen Nicodemus Frischlin, Joh. Rhenius, die Jesuiten mit ihrer 1588 entworfenen *Ratio et constitutio studiorum,* Evenius, der Rektor zu Halle und Nebenbuhler Ratkes mit seiner Schrift, *Methodus linguarum compendiosa.* In diese Zeit der Reformbewegung

[1]) Schumann a. a. O. S. 6.
[2]) Störl a. a. O. S. 5.

trat Ratke als ziemlich junges Glied ein, bald aber als derjenige, der vor allen »viel Geschrei verursachte.«

Mit welchen grofsen Plänen Ratke sich trug, erfahren wir aus dem Memorandum, das er 1612 den zur Wahl und Krönung des Kaisers Matthias in Frankfurt a./M. versammelten deutschen Fürsten überreichte. Dasselbe lautet also:

»Wolfgangus Ratichius weis mit Gottlicher Hülf zu Dienst undt wolfahrt der gantzen Christenheit anleitung zu geben:

1. Wie die Ebreische, Griechische, lateinische undt der sprachen mehr in gar kurtzer Zeit, so wol alten als Jungen leichtlich zu lernen vnd fortzupflantzen sein.

2. Wie nicht allein in Hochdeutschen, sondern auch in allen andern sprachen eine Schule anzurichten, darinnen alle künste undt Faculteten ausführlicher können gelernet undt fortgepflantzet werden.

3. Wie im gantzen Reich eine eintrechtige sprach, eine eintrechtige Regierung, vnd endlich auch eine eintrechtige Religion bequemlich einzuführen, vnd friedlich zu erhalten sei. Solches desto besser zu beweisen, kann er auch ein specimen in Ebreischer, Chaldeischer, Syrischer, Arabischer, griechischer, lateinischer sprach schriftlich zeigen, woraus vom ganzen werk gründlicher kann geuhrteilet werden.«

Indem wir von den in dem letzten Punkte aufgeführten weitgreifenden Plänen Ratkes absehen, durch die er gleichsam die Didaktik zur Dienerin der Kirche und der Politik machen wollte — wir können das um so ruhiger, als weitere Nachrichten darüber nicht vorliegen — wenden wir uns zu der Darstellung seiner didaktischen Bestrebungen. Wir halten uns dabei insbesondere an die Berichte der Giefsener und Jenenser Professoren; an die dreizehn »Punkten, Auff welchen die *Didactica* oder Lehrkunst gründlich beruhet«, welche Ratich bei seiner Ankunft in Köthen dem Herzog übergab; an den schon erwähnten Bericht: *Wolfgang Ratichii in methodum linguarum generalis introductio* und an die Köthener Schuleinrichtungen, lassen aber die Grundsätze, welche in den »Artikeln, auf welchen fürnehmlich die Ratichianische Lehrkunst beruhet«, enthalten sind, unberücksichtigt, da nicht feststeht, welche von diesen Grundsätzen dem Ratichius selber, welche seinen Gesinnungsgenossen angehören.

Um für seine Bestrebungen Boden zu gewinnen, suchte Ratke zunächst seine Zeitgenossen zu der Überzeugung zu führen, dafs das Schulwesen der Verbesserung dringend bedürftig sei. Mit aller Schärfe erkannte er die Mängel des Schulwesens seiner Zeit, wie auch Oxenstierna zutreffend bemerkt, dafs er »die Gebrechen der Schulen nicht übel aufdecke.« Auf dieses sein Verdienst darf zuerst der

Ton gelegt werden. »War er auch nicht der erste, welcher die in damaliger Zeit dem Schulwesen überhaupt anhaftenden Mängel erkannte (in Frankreich hatten schon Rabelais und Montaigne, in Deutschland u. a. Pancratius Krüger und Nicodemus Frischlin nicht undeutlich auf dieselben hingewiesen), so enthüllte er dieselben doch in einer Weise, welche so leicht nicht vergessen werden konnte. Er rügte allerorts die bisherige Art und Weise des Unterrichts, die so mühsam und beschwerlich sei, dafs durch sie Abscheu vor den Wissenschaften erregt und viele Talente von ihnen zurückgeschreckt würden. Der beste Teil der Zeit werde mit Zanken und Streiten verloren; die Knaben würden in verkehrter Weise mit Schlagen zum Lernen getrieben; vieles und das Meiste nur gedächnismäfsig gelernt; die deutsche Sprache würde in den Schulen ganz vernachlässigt.« [1])

Im Gegensatz zu dem landläufigen Unterricht stellt Ratke als Hauptzweck seiner Bestrebungen auf, dafs »für die liebe Jugend alle Künste vnd wissenschaften, die in gemeinem menschlichen leben von nöten sein, recht in deutschen beschrieben vnd gefasset werden«, welche Worte Joh. Müller also interpretiert [2]): »Ratke wollte nichts Geringeres als eine für die Unterweisung der Jugend berechnete Sichtung, Feststellung und systematische Anordnung des Inhalts aller Disziplinen menschlicher Bildung und eine Darstellung dieses Inhalts in deutscher Sprache.«

Das Bestreben, die deutsche Sprache zur Grundlage sowohl als auch zum Objekte des Schulunterrichts zu machen, zieht sich durch die ganze Wirksamkeit des Ratke. Schon in dem Giefsener Berichte heifst es [3]): »Besonders aber darf die Muttersprache nicht dahinten bleiben; denn dieselbe hat nicht weniger als die andern ihre besondere Eigenschaft, Richtigkeit, Vollkommenheit und Zierigkeit, welches wir Teutschen billig sollten in Acht nehmen und die Schätze unserer angeboren Muttersprache nicht so lang vergraben seyn lassen. Aber wie die ausländischen Waren gemeinlich von uns gar hoch geschätzt, unsere eigene einheimische aber verachtet werden, also machen wir mit unserer eigen Sprache auch. Und darf wol vielen lächerlich vorkommen, dafs ein Teutscher die teutsche Sprach recht und künstlich lernen müsse, da es doch nicht anders seyn soll . . . Zudem so sey es auch die lautere Wahrheit, dafs alle Künste und Wissenschaften als Vernunft-Kunst, Sitten und Regierkunst, Mafs-, Wesen-, Naturkundigung, Artzney-, Figur-, Gewicht-, Stern-,

[1]) Störl a. a. O. S. 49.
[2]) Joh. Müller in Kehrs pädag. Blättern VII, S. 585.
[3]) Störl a. a. O. S. 10.

Bau-, Befehlkunst, oder wie sie Nahmen haben mögen, viel leichter, bequemer, richtiger, vollkommener und ausführlicher in teutscher Sprach können gelehrt und fortgepflanzet werden, als jemals in Griechischer, Lateinischer oder Arabischer Sprach geschehen ist.«

Dieselben beiden Gedanken, dafs auch die Muttersprache Objekt des Schulunterrichts sein müsse und dafs die deutsche Sprache zur Unterrichtssprache zu machen sei, finden sich auch in den sog. 13 Punkten wieder, wo es heifst[1]): 8) »Das Alle Vnterweisung zu ersten in der Muttersprache geschehe, vnd wan der Lehr Jünger derselben mechtig worden, Alsdan erst zu Andern Sprachen, die der Gottseligkeit vnd gemeinem Wesen vertraglich, zugelafsen werde.« 10) »Das nicht allein in Lateinischer oder Griechischer Sprachen, wie bifs dahero gebreuchlich gewesen, sondern Auch in hochteutscher vnd allen Andern nothwendigen Sprachen, die Künste und Faculteten verfafset vnd getrieben werden.«

Diesen Anschauungen entsprechen auch die Köthener Schuleinrichtungen Ratkes, wo die drei unteren Klassen die sog. »deutschen Klassen« bildeten.

Angeregt war Ratke zu diesen Bestrebungen vielleicht schon während seines langjährigen Aufenthaltes in Holland durch das am Ende des 16. Jahrhunderts dort neu erwachte Geistesstreben, das sich insbesondere durch die litterarische Bewegung kund gab, welche von Amsterdam und der daselbst seit dem Ende des 15. Jahrh. bestehenden Rederijkerkammer mit dem Sinnspruch: *In liefde bloeyende* (in Liebe blühend) ausging[2]); sicherlich aber durch die Bestrebungen der deutschen Sprachgesellschaften des ausgehenden 16. und des beginnenden 17. Jahrhunderts, wie z. B. der »fruchtbringenden Gesellschaft«. Die ganze Bedeutung dieser Bestrebungen Ratkes wird uns aber erst klar, wenn wir uns vergegenwärtigen, dafs im 16. Jahrhundert das Deutsche aus den lateinischen Schulen unseres Vaterlandes ganz verdrängt war, so dafs es den Schülern bei Strafe verboten wurde, ein Wort deutsch zu sprechen.

Mit diesen seinen Bestrebungen hängt auch die andere Forderung zusammen, dafs der Schulunterricht allen Kindern ohne Unterschied des Standes und Geschlechtes zuteil werden solle. Wohl waren durch Luthers mächtiges Wort, insbesondere aber durch Bugenhagens Kirchen- und Schulordnungen eine ganze Reihe Volksschulen entstanden. Im allgemeinen sah es aber auch noch am Anfange des 17. Jahrhunderts um das Volksschulwesen traurig aus. Wir halten es

[1]) Vogt a. a. O. Programm 1877, S. 6.
[2]) Joh Müller in Kehrs pädag. Blättern VII, 586.

darum für ein nicht geringes Verdienst Ratkes, dafs er die erwähnten 13 Punkte sogleich mit dem Satze beginnt [1]): «Dafs die Lehrkunst ein gemeines durchgehendes Werk seie, darum niemand, er sei Knab oder Meidlein, Aufsgeschlofsen werde: Zum wenigsten, bifs dafs sie recht und fertig lesen und schreiben lehrnen.« In der That erliefs auch Fürst Ludwig am 12. Mai 1619 ein Reskript an die Cöthener Bürger, in dem ausgesprochen wurde, dafs die Schulen jedermann zugänglich seien; innerhalb 14 Tage sollten sich sämtliche Kinder anmelden.

Zur praktischen Ausführung des Schulunterrichts ist es nun aber, wie es in dem Giefsener Bericht heifst [2]), nicht genug, »dafs einer nach blofsem Gutdünken und Muthmafsung, oder allein nach angeborener Discretion und natürlicher Gescheidenheit sein Lehramt treibe, sondern dazu gehöre eine besondere Kunst, nehmlich die Lehrkunst, welche nicht weniger als andere Künste ihre beständigen Gründe und gewissen Regeln habe, welche sowohl aus der Natur des Verstandes, Gedächtnis, der sinne, ja des ganzen Menschen, als auch aus den Eigenschaften der Sprachen, Künste und Wissenschaften genommen seien.»

Ratke suchte also für seine Methode eine anthropologische Grundlage zu gewinnen — ein Streben, das bei seinen Vorgängen und auch bei seinen mitstrebenden Zeitgenossen noch nicht zu finden ist. Sein Studium der Baconschen Schriften trug hier erfreuliche Früchte; einzelne seiner Sätze sollen, wie Störl [3]) behauptet, mit Aphorismen Bacons in dessen *„novum organon“* fast wörtlich übereinstimmen.

Anknüpfend an Gottes Handeln in der Offenbarung, welcher, »damit der Mensch seine Rede verstände, ihn mit dem Sinne, des Gehörs ausrüstete, zum Verständnis der Schrift aber mit dem Gesichtssinne, gleichsam mit zwei notwendigen Werkzeugen,« erkennt Ratke die Bedeutung der Sinne für die Erwerbung der Kenntnisse an, wenn er schreibt [4]): »Weil wir durch den Sinn des Gehörs das Mitgeteilte leichter auffassen und fester einprägen als durch den Gesichtssinn, da die lebendige Stimme grofse verborgene Energie hat nach dem Ausspruch des Hieronymus und da die Erfahrung selbst, gleichsam als lebendiger Zeuge augenscheinlich zeigt, dafs jede Sprache durch fleifsiges Hören (den Weg, welcher von Anfang der Welt bis auf die gegenwärtige Zeit betreten ist) vollkommen gelernt werden könne, so müssen wir uns besonders Mühe geben, dafs wir beim Unterricht die lebendige Stimme umso-

[1]) Vogt a. a. O. Programm 1877, S. 6.
[2]) Störl a. a. O. S. 9.
[3]) Störl a a O. S. 3.
[4]) G. Schumann a. a. O. S. 30.

mehr gebrauchen, je weniger zu seiner Unterstützung in jener Beziehung die Schrift beiträgt. So wird es geschehen, dafs wir durch eine gegenseitige Anwendung beider die Erkenntnis der wahren Weisheit erlangen.« Schumann hat recht, wenn er hiezu bemerkt:[1]) »Man erkennt hier, welchen bedeutenden Schritt A. Comenius über Ratke hinaus gethan hat im *Orbes pictus* und der *Schola materna;* man erkennt aber auch, einen wie entscheidenden Schritt für die folgende Entwickelung der Didaktik Ratke gethan hat dadurch, dafs er überhaupt die Frage nach der Bedeutung der Sinne für den Unterricht angeregt hat.«

Psychologisch richtig hat Ratke auch das Verhältnis des Gedächtnisses zur Einsicht bezeichnet, wenn er schreibt:[2]) »Alles, was wir verstehen, behalten wir dadurch gerade, weil wir es verstehen, mit dem Gedächtnis ohne alle Mühe und Beschwerde. Denn das Gedächtnis folgt der wahren Erkenntnis des Gegenstandes auf der Stelle. Damit ich aber eine Sache verstehe, nützt viel das allgemeine und summarische Auffassen der ganzen Sache, die specielle und genauere Auslegung und Erklärung bewirkt, dafs ich die Sache behalten kann, und die blofse Wiederholung des Textes übt und befestigt das Gedächtnis.«

Auf psychologischer Grundlage beruhen auch eine Anzahl Sätze aus den sog. 13 Punkten, die uns ganz bekannt anschauen[3]): 3. Das, gleichwie zu einer Sprach oder Kunst nur ein tüchtiger Praeceptor vnd Lehrmeister, so In derselbigen alles verrichten könne, zu gebrauchen: Also auch die Lehr-Jungen Auff einmal nicht mehr, denn in einer Sprach oder Kunst durch fleifsige vbung vnterrichtet, vnd eh sie dieselbige wol gelehrnet vnd ergriffen, zu keiner anderen zugelassen. werden. 4. Das alles der Ordnung der Natur gemefs geschehe, Welche In Allen ihren Verrichtungen von dem einfeltigeren vnd schlechteren, zu dem gröfseren vnd höheren, vnd Also von dem bekannten zu dem vnbekannten zu schreiten pflege. 5. Das derowegen auch keine Regeln vnd vrsachen eines Dinges oder Sprachen den Lehr Jungen fürgeschrieben, viel weniger auswendig zu lehrnen Auffgetrungen, Er habe denn zuvor die sach oder sprach selbsten aufs einen bewährten Authore oder Schribenten zimlicher mafsen erlehrnet vnd bekant gemacht. 6. Das auch alle Künste Auf zweierley Weise, erstlich In kurtzen begriffen, vnd hernaher erst in vollkommenen Unterrichten, verfafset und gelehrt werden. 7. Das alles zu einer Harmoney vnd einigkeit gerichtet sein, Also, das nicht

[1]) Dr. Schumann a. a. O. S. 21, Anmerk.
[2]) Dr. Schumann a. a. O. S. 40.
[3]) Vogt a. a. O. Programm 1877, S. 7.

Allein Alle Sprachen Auff einerley Art und Weifs getrieben, sondern Auch in einer Kunst nichts, das der Andern zuwider lauffen möchte gesetzet werden. 9. Das ohne Zwang vnd Widerwillen Alles geschehe, vnd derowegen kein Lehr Jünger, des Lehrnens halber, von seinem praeceptore, Aber woll Mutwillens und bofsheit halben von einem Andern dazu bestellten Aufseher, geschlagen und bestraffet werde.«

Über die Zucht, welche in dem letzten Punkte berührt wird, lesen wir in dem *Methodus linguarum* noch folgendes[1]: »Es mögen die, welche in der Prüfung wohlbestanden haben, mit Lob und Prämien ausgezeichnet haben. Diejenigen aber, welche nachlässig gewesen sind, sollen mit Rücksicht auf die verschiedenen Gemütsarten (*ingeniorum*) durch verschiedene Strafen angetrieben werden: die zartfühlenden (*ingenui*) durch beifsenden Tadel und Ironie (*salsis reprehentionibus et illusionibus*), die hartnäckigen aber durch Drohungen und Schreckmittel. Aber die Strafen sind mit besonderer Umsicht anzuwenden, damit zugleich die Liebe des Schülers zu dem Lehrer durch geeignete Mittel wiederum entzündet oder vielmehr wieder belebt, aber nicht gänzlich ausgelöscht werde, sondern gleichsam unter der Asche verdeckt und schlummernd liege. Überhaupt befördert eine edle (*liberalis*) Erinnerung und Belehrung alle Arbeit sowohl die des Lehrers als auch die des Lernens auf eine wunderbare Weise.«

Wenn wir auch nicht der Forderung, dafs die Strafen durch besondere Leute vollzogen werden sollen, einer Forderung, die später die Philanthropen wieder aufnahmen, beistimmen können, so müssen wir es doch Ratke hoch anrechnen, dafs er im Gegensatz zu der barbarischen Zucht, wie sie zu seiner Zeit in fast allen Schulen herrschte, einer humanen Disziplin das Wort redet; auch seine Ansichten über das Individualisieren bei den Strafen sind sehr beachtenswert.

In der Praxis freilich litt Ratke Schiffbruch, da man in Köthen ins andere Extrem fiel und durch »*laxa et dissoluta disciplina*,« sowie durch die Vollstreckung der Strafen vermittelst anderer Personen es dahin brachte, dafs an den Fürsten berichtet werden mufste[2]: »Zerfällt über dieser Lehrart und Schulwesen die Zucht und gute Sitten, gestalt die Erfahrung gegeben, wie die Jugend dermafsen hieran abgenommen, dafs sie ihren *praeceptoribus* den Gehorsam, und ihnen, sowohl andern ehrlichen Personen alle Ehrerbietung und Respekt viel mehr entzogen haben, als man dabevor jemals besorgende vermuten oder glauben können, also dafs auch in der Kirche der Kantor

[1]) Dr. Schumann a. a. S. 35.
[2]) Krause a. a. O. S. 90.

unterschiedliche mal das Gesänge nicht führen, auch unter der Predigt kein Stillschweigen erhalten können, welches unseres Ermessens daher rührt, dafs die Knaben von ihren *praeceptoren* unmittelbarer und gegenwärtiger unverweilter Züchtigung exemiert, und andere dazu bestellt sein sollen, die doch dazu nicht nötig, auch nicht bequem sind, viel weniger demselben jede Zeit, wie vonnöthen, abwarten können oder wollen.«

Eine psychologische Begründung strebt Ratke auch an, wenn er das Gesetz, dem die Einrichtung des Stundenplanes folgen mufs, aufstellt. Er schreibt, wie schon oben erwähnt, in dem *Methodus:* »Beim Lehren und Wiederholen halte er (der Lehrer) bestimmte Stunden ein, wobei er wissen mufs, dafs eine Stunde der angestrengten Arbeit, die darauf folgende andere entweder der Erholung (*vacationi*) oder einer wenig mühsamen Übung zu widmen sei.« Dieser Anschauung entsprechend, hatte die Schuljugend in Köthen von 7—8, dann von 9—10, nachmittags von 3—4 und von 5—6 Uhr Unterricht.[1]) Zwischen diesen Unterrichtsstunden lagen die »quickstunden«, welche die Kinder jdoch bald »in aus- und eingehen wie auch mit aller üppigkeit auf der Gassen zubrachten,«[2]) so dafs geklagt werden mufste, wie die Jugend »auf diese Weise verwildere, und die wenigen einzelnen Studirstunden über ihre verbisterten wilden Köpfe kaum zur Ruhe, *attention* und Fassung *recolligiren* könne, dafs nicht die Stunde verflossen und ihre Gedanken widerum in die Eitelkeit zerstreuet sein und in voriger Wilde schweifen.«[3]) So falsch die Ausführung der Idee war, so richtig ist die Idee selber, die noch heute bei der Herstellung eines jeden Stundenplanes beachtet wird.

Specielle Grundsätze hat Ratke in den genannten Quellen nur für den fremdsprachlichen Unterricht aufgestellt. Die hervorstechendsten sind nach dem *Methodus* folgende:[4]) Schreiben und Lesen müssen zu gleicher Zeit gelehrt werden; das Erlernen der fremden Sprachen ist an einem Schriftsteller anzuknüpfen bezw. bei den Knaben an ein kleines Elementarbuch (*libellus rudimentorum*); erst, wenn der Lehrer längere Zeit mit einem Schriftsteller sich beschäftigt hat, darf die Grammatik eintreten, und zwar zunächst die Conjugation, dann erst die Deklination etc.; die Orthographie ist vorzugsweise durch täglichen Gebrauch ohne Regeln zu lernen; beim Lesen des Schriftstellers erläutere der Lehrer die verschiedenen Formen nicht durcheinander, sondern nacheinander; die grammatischen Regeln sind aus Bei-

[1]) Krauze a. a. O. S. 61.
[2]) Krause a. a. O. S. 67.
[3]) Krause a. a. O. S. 79.
[4]) Schumann a. a. O. S. 37 etc.

spielen abzuleiten; Unregelmäfsigkeiten und Ausnahmen sind bei der ersten Durchnahme der Grammatik zu übersehen; erst wenn ein ganzer Schriftsteller in die Muttersprache übersetzt ist, soll der Lehrer Sätze in der Muttersprache, die aus dem gelesenen Schriftsteller entnommen sind, zu Übersetzungen in die fremde Sprache aufgeben; vom ersten Anfange an aber sogleich aus der Muttersprache etwas zu übersetzen versuchen, ist abgeschmackt.

Wer die Bewegung auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts verfolgt hat, wird wissen, dafs hier Gedanken ausgesprochen sind, um die noch heute der Kampf der Parteien tobt, und die ihrer Übertragung in die Praxis noch entgegensehen.

Das ist in kurzen Zügen die Didaktik des Ratich! Sollen wir nun ihre Bedeutung kurz bestimmen, so können wir mit Schumann[1]) sprechen: »Ratke hat mit scharfem Blicke die Schwächen der damaligen Unterrichtsweise erkannt und hat, geleitet von dem freilich noch unklaren Gedanken, dafs die innere Entwickelung des Menschen auch die Didaktik normieren müsse, eine solche Fundamentierung gesucht und vielfach theoretisch das Wahre geahnt, aber oft nur unbehülflich auszudrücken vermocht, und diese innere Unbehülflichkeit hinderte auch in der Praxis den günstigen Erfolg. Ratke ist nicht ein Reformator, aber ein Vorläufer und Wegbereiter der Reformatoren der Didaktik.«

Ein Reformator entstand der Didaktik in Amos Comenius, zugleich auch ihr erster bedeutender Systematiker. Während wir bei Ratke nur Ansätze zu einem pädagogischen System finden, ist bei Comenius dasselbe vollständig ausgebaut: er spricht sich über alle Teile eines pädagogischen Systems aus: über den obersten pädagogischen Zweck, das pädagogische Fundament (Mensch, Seele) und die pädagogischen Mittel (Unterricht, Zucht, Organisation). Mit dieser Totalität verbinden sich die andern beiden Forderungen, welche an ein System zu stellen sind: Einheitlichkeit und wissenschaftliche Gründlichkeit. »Comenius, durch und durch ein Mann der Verstandesreflexion, hat von Anfang an danach gestrebt, sich gewisser leitender Begriffe durch seine Reflexion zu bemächtigen und von diesen aus das planvoll angelegte Gebäude eines Systems zu konstruieren; er sieht es geradezu auf den architektonischen Entwurf eines durchweg organisch gegliederten und lichtvoll zusammenhängenden Gesamtsystems der Pädagogik ab.«[2])

Wie Ratich, so hat auch Comenius bei seinen Bestrebungen eine umfassende Reform oder Restitution des ge-

[1]) Schumann a. a. O. S. 50.
[2]) Beiträge zur Pädagogik I, 27. Löwenberg i. Schl. 1875.

samten Lebens und Zustandes der Christenheit als das zunächst treibende Motiv vor Augen gehabt. Die politischen, kirchlichen und sozialen Verhältnisse seiner Zeit, des 17. Jahrhunderts mit den Schrecknissen des dreifsigjährigen Krieges, liefsen eine solche Reform höchst wünschenswert erscheinen. Anschaulich schildert er diese Zustände, wenn er in der Einleitung zur *Didactica magna* schreibt[1]: »Was ist denn in unseren Verhältnissen an seinem Orte und im rechten Stande? Durchaus nichts. Alles liegt und stürzt rücklings und zertrümmert. An Stelle der Erkenntnis, durch die wir den Engeln gleichen sollten, herrscht in den meisten ein so grofser Stumpfsinn, dafs sie Sachen, die ganz besonders notwendig zu wissen wären, so wenig wissen wie das Vieh; an Stelle der Klugheit, mittels deren wir, die zur Ewigkeit Bestimmten, uns für die Ewigkeit vorbereiten sollten, herrscht ein solches Vergessen nicht blofs der Ewigkeit, sondern auch der Sterblichkeit, dafs sich die meisten dem Irdischen und Vorübergehenden, ja dem sofortigen Tode selbst preisgeben. An Stelle der himmlischen Weisheit, durch welche es vergönnt ist, das Beste des Besten zu erkennen und zu verehren und daran sich aufs süfseste zu ergötzen, herrscht die gräfslichste Abkehr von jenem Gott, in dem wir leben, weben und sind. An Stelle gegenseitiger Liebe und Aufrichtigkeit herrschen gegenseitiger Hafs, Feindschaft, Krieg und Blutvergiefsen — an Stelle der Gerechtigkeit Unbilligkeit, Ungerechtigkeit, Bedrückung, Diebstahl, Raub. An die Stelle der Keuschheit ist Unsittlichkeit und Schamlosigkeit in Gedanken, Worten und Werken getreten, an die Stelle der Einfachheit und Wahrhaftigkeit Lüge, Betrug und böswillige Täuschung. An Stelle der Demut haben stolze Kälte und Aufgeblasenheit des einen gegenüber dem andern eingenommen.«

Das einzig reformatorische Mittel zur Umgestaltung der bestehenden Gesellschaftsverhältnisse ist dem Comenius die »rechte Jugenderziehung.« »Wenn gegen die Verderbnis des Menschengeschlechtes — so heifst es in der Einleitung zur *Didactica magna*[2]) — Mittel angewendet werden sollen, so mufs das vorzugsweise durch eine behutsame und vorsorgliche Jugenderziehung geschehen.« Und an einer andern Stelle[3]: »Wenn wir wohl eingerichtete und blühende Kirchen, Staaten und Haushaltungen wünschen, so müssen wir vor allem die Schulen wohl einrichten und erblühen lassen, dafs sie wahre

[1]) Jul. Beeger, Comenius Grofse Unterrichtslehre. Aus dem Lateinischen übersetzt. Lpzg. 1871. (Hier stets citiert als D. m.), S. 14.
[2]) D. m. Einl. 19.
[3]) D. m. Einl. 33.

und lebendige Werkstätten der Menschen und Saatschulen der Kirchen, Staaten und Haushaltungen seien. So werden wir endlich unser Ziel erreichen, anders nimmermehr.«

Das Ziel der Erziehung baut Comenius, seiner Berufsbildung und dem Geist der Zeit entsprechend, auf biblischer Grundlage auf. Der Mensch, so lehrt er in Übereinstimmung mit der Bibel, ist von Gott erschaffen als das vollkommenste und ausgezeichnetste Geschöpf, als sein Ebenbild. Sein letztes Ziel liegt über diesem Leben hinaus. Dieses Leben ist nur vorbereiteud für das ewige. Comenius begründet diese seine Lehre vornehmlich aus der Beschaffenheit der menschlichen Natur, welche drei Stufen progressiver Entwickelung, die vegative, die animalische und die intellektuelle, aufzuweisen habe. Wie das vegetative Leben in das höhere intellektuelle übergeht, so mufs dem Erdendasein die Ewigkeit, bezw. die Seligkeit oder das Leben in Gott, folgen. »Das letzte Ziel des Menschen ist also offenbar die ewige Seligkeit (*aeterna cum Deo beatitudo*), untergeordnet aber und diesem Durchgangsleben dienend, sind die Ziele, welche aus den Worten des göttlichen Ratschlusses erhellen, als er den Menschen erschaffen wollte: »Lasset uns Menschen machen zu einem Abbild und Gleichnis unser selbst, das da vorgesetzt sei den Fischen des Meeres, den Vögeln des Himmels und den Tieren der ganzen Erde und die sich bewegen über der Erde.«[1])

Näher bestimmt wird dieses Divinitätsprinzip des Comenius durch einen Ausspruch in Kapitel 9 der *Didactica magna*, wo es heifst[2]): »Wer als Mensch geboren ist, der ist zu demselben Hauptzweck geboren, dafs er Mensch sein soll, d. h. ein vernünftiges Geschöpf, das über die Geschöpfe herrscht, dem das Bild seines Schöpfers aufgedrückt ist. Alle müssen also dahin gebracht werden, dafs sie, in Wissenschaft, Tugenden und Religion recht eingeweiht, das gegenwärtige Leben nützlich hinbringen und für das künftige sich würdig vorbereiten.« Demgemäfs bestimmt Comenius[3]) die Schulen als »Werkstätten der Humanität«, da sie »bewirken sollen, dafs die Menschen wirklich Menschen werden, d. h. ihren Zweck erreichen, zu dem sie erschaffen oder bei der Geburt bestimmt sind.«

Aus diesen Aussprüchen ergiebt sich, dafs des Comenius Ziel gleichbedeutend ist mit der Idee allseitiger und harmonischer Menschenbildung, freilich nicht im Sinne der alten Humanisten, auch nicht im Sinne der modernen Realisten und Philanthropen. Das Urbild aller Erziehung findet Comenis

[1]) D. m. c. I—IV.
[2]) D m. c. IX, 2.
[3]) D. m. c. X, 3.

nicht in den Werken der alten Klassiker, auch nicht in der völlig freien Entfaltung des puren Naturmenschen, sondern in Gott selbst, aus dessen Geist der Mensch geboren ist und zu dessen Urbild er erzogen werden soll. Wem es also um eine gelehrte Terminologie zu thun ist, der kann das Erziehungsziel des Comenius als ein divinistisches Humanitätsprinzip bezeichnen.

Auch hinsichtlich des anthropologischen Prinzips hält sich Comenius durchaus auf biblischer Grundlage, wenn er ausführt[1]: »Die Menschen sind ohne Ausnahme an der Verderbnis beteiligt, welche, durch den Sündenfall hervorgerufen, einen zerstörenden Einflufs auf die Natur und den Zustand der Menschen ausgeübt hat und noch fortwährend ausübt.» Comenius spricht es bestimmt aus, dafs durch den Fall Adams das natürliche Verlangen des Menschen nach Gott als dem höchsten Gut, verkümmert sei, und er niemals durch eigene Kraft zum rechten Wege zurückkehren könne; die angeborenen Anlagen (*semina*) seien geschwächt. Aber er tritt auch der rigoristischen Ansicht seiner Zeit entgegen, dafs die Mensehen völlig verderbt und zum Guten unfähig seien, indem er schreibt[2]: »Wie wir von einem Uhrwerke oder einem Instrumente, welches die Hand eines erfahrenen Künstlers gemacht hat, nicht sogleich, wenn es verdorben oder verstimmt ist, sagen, es tauge zum Gebrauche nicht mehr (es kann ja wieder hergestellt oder berichtigt werden): so darf man auch von dem, obschon durch den Sündenfall verderbten Menschen meinen, dafs er unter Gottes Beistande mit Hilfe gewisser Mittel wieder hergestellt werden könne. Oder hat Gott nicht alsbald nach dem Sündenfall und der angedrohten Verbannung (der Todesstrafe) neue Schöfslinge seiner Gnade eingesetzt? nicht seinen Sohn gesandt, dafs durch ihn das Niedergesunkene wieder aufgerichtet würde? Schändlich und ruchlos ist es daher, und ein augenscheinlicher Beweis der Undankbarkeit, wenn wir uns immer mit der Verderbnis blähen und die Begnadigung verschweigen! Es ist natürlicher für den Menschen und durch die Gnade des heiligen Geistes leichter, dafs der Mensch weise, sittlich und heilig werde, als dafs die zufällige Verworfenheit (die von aufsen hinzutretende, fremde) im Stande wäre, den Fortschritt zu verhindern. Denn jedes Ding kehrt leicht zurück zu seinem Wesen.«

So fällt also in der Pädagogik des Comenius das anthropologische und teleologische Prinzip in ein ideales Prinzip zu-

[1]) D. m. Einl. 2.
[2]) D. m. c. V, 17. 22. 23. 25.

sammen: Wiederherstellung des göttlichen Ebenbildes. Zu unserer ersten uranfänglichen Grundbeschaffenheit, zu unserer idealen Natur als dem Anfange müssen wir zurückgeführt werden. (*Constitutio prima, ad quam revocandi sumus.*)

Was Comenius weiter von der menschlichen Seele lehrt, hat er der zu seiner Zeit herrschenden Naturphilosophie entnommen. »Diese war — wie die schon erwähnten Beiträge ausführen [1]) — auf dem Grunde der damals in voller Regsamkeit sich entfaltenden empirischen Forschung entstanden, hatte sich aber mit den davon sehr verschiedenen Elementen alter Mystik, Theosophie, mit neuplatonischen und kabbalistischen Ideen aufs engste verschmolzen. So entstand in der Philosophie damals eine »Übergangsepoche voll verworrenen Ringens«, in welcher verschiedene meist tumultuarische Versuche einer neuen Gottes- und Weltanschauung gemacht wurden. Der Geist der Neuzeit fing erst an sich zu regen, um die Wirklichkeit selbständig zu erforschen, statt wie bisher der Autorität der Bücher zu folgen; erst Bacos Schrift von 1520 (*novum organon*) bahnt für eine klarere Methode den Weg. Da war es erklärlich, dafs Altes mit dem Neuen in chaotischer Gährung zusammenflofs, bevor jener Weg fest und klar erkannt war. Trotz seiner empirischen, von Baco entlehnten Anschauung war Comenius dennoch von jenen verworrenen, unklaren Ideen der zeitgenössischen Naturphilosphie stark beherrscht. Deshalb mischen sich in den von ihm aus diesen Quellen aufgenommenen naturphilosophischen Ansichten platonische, aristotelische, mystische, theologische und empirische Anschauungen bunt durcheinander. Seine Psychologie ist ein treuer Spiegel dieses verworrenen Chaos von heterogenen Ansichten, welche eklektisch zu einem Ganzen verwebt sind.«

So schreibt Comenius z. B. in der *Didactica magna* [2]): »Der Geist eines Menschen, der in die Welt eintritt, wird sehr treffend mit Samen oder einem Kerne verglichen; obgleich darin die Gestalt der Pflanze oder des Baumes thatsächlich noch nicht besteht, so liegt in ihm wirklich doch schon die Pflanze oder der Baum, wie dies sichtbar wird, wenn der in die Erde gelegte Same unter sich Würzelchen, über sich Zweiglein ausbreitet, die sich in der Folge durch die natürliche Kraft in Äste und Zweige verwandeln, mit Blättern bedecken und mit Blüten und Früchten schmücken. Es kann also nichts in den Menschen von aufsen hineingetragen werden, sondern was er in sich selbst zusammengefaltet (angelegt) besitzt, das allein mufs entwickelt und entfaltet, und, was ein jedes sei, mufs

[1]) Beiträge zur Pädagogik I, S. 41.
[2]) D. m. c. V, 5.

deutlich gezeigt werden. So wissen wir, dafs Pythagoras zu sagen pflegte, für den Menschen sei es so natürlich, alles zu wissen, dafs wenn man einen siebenjährigen Knaben über alle Fragen der Philosophie examinierte, er auf alles bestimmt antworten könnte.«

Und doch ist die Trüglichkeit jenes Bildes unschwer zu erkennen. »Das Samenkorn trägt allerdings, wie F. Grundig richtig ausführt[1]), die Idee des Baumes und die Kraft zur Realisierung dieser Idee vollkommen in sich. Was aber sollen wir eigentlich unter dem Samenkorn im Menschen verstehen? Ist es der Geist selbst? Jedenfalls, denn Comenius sagt ganz deutlich: »Der Geist des Menschen ist einem Kerne zu vergleichen« . . . Welches ist dann aber der Boden, in den dasselbe gelegt ward, und aus dem es die Kräfte zu seiner Entwickelung zieht? Unzweifelhaft der Körper, dem ja der Geist eingepflanzt ist; dem widerspricht aber cap. 9, worin er gerade den Geist mit dem Erdboden vergleicht, der mit Kräutern und Blumen aller Art bepflanzt werde. Und an einem andern Orte sagt er[2]): »Den Jugendlehrern liegt nun ob, den Samen der Weisheit geschickt in die Geister zu streuen.« Ja, er wendet gleich darauf die Aristotelische Schreibtafel als Analogon für den Geist an, die so lange leer bleibe, so lange sie nicht durch Schreiber oder Maler mit den erforderlichen Zeichen versehen werde[3])! Weiter vergleicht er die »Werkstatt des Geistes« mit dem Wachse, dem mit dem Petschafte der Sinne die Bilder eingegraben würden, welche der Geist verarbeite[4]), ferner diesen selbst mit einem Spiegel oder mit einer im Universum aufgehängten Glaskugel.[5]) In den »Scholastischen Irrgärten« Abschnitt 39 nennt er ihn das Auge der Seele, das sich allem zuwende und von allem die Bilder aufnehmen, um sich mit ihnen zu schmücken wie einen Palast mit Gemälden. In der *Schola pansophia*, Abschn. 23, sagt er: »Ein Automat, ein Maschinchen Gottes ist unser Geist, das durch eigene Bewegung immer etwas bleibt.« Abschnitt 34 vergleicht er »die Geisteswerkstatt mit einer lebendigen Buchdruckerei.« So wählt Comenius ein Bild nach dem andern, ohne die psychologischen Vorgänge dadurch klarer zu machen, da auf diesem Wege psychologische Vorgänge überhaupt nicht gewonnen werden können.

Was Comenius im übrigen an verschiedenen Stellen vom

[1]) F. Grundig, Amos Comenius. Päd. Bl. IX, 312.
[2]) D. m. c. XVI.
[3]) D. m. c. V, 9.
[4]) D. m. c. V, 10.
[5]) D. m. c. V, 11.

Menschen lehrt, läfst sich kurz so zusammenfassen.[1]) Der Mensch besteht aus drei Teilen, nämlich aus dem Leibe, aus der animalischen oder »Naturseele« (*spiritus*), die er mit den Tieren gemeinsam hat, und aus dem von Gott stammenden Geist (*anima, mens*) — eine Ansicht, die an die aristotelische Sonderung der Seele in einen materiellen und einen rein geistigen Bestandteil erinnert, welch ersterer auf natürlichem Wege erzeugt werde als »körperliche Substanz«, die im Gehirn vorhanden sei, aber unsichtbar wegen ihrer Kleinheit, während letzterer von Gott schöpferisch eingehaucht sei. Auch von Comenius wird die Naturseele gleich dem Leibe geradezu als Werkzeug (*organon*) und Wohnstätte (*habitaculum*) des Geistes bezeichnet. Jedoch lehrt er, im Gegensatz zu Aristoteles, dafs die Naturseele unsterblich werde durch einen mit der menschlichen Zeugung verbundenen Akt Gottes und dadurch jedesmal dem Geiste adäquat. Auf diese Weise suchte Comenius über die bisherige Auffassung von der Zwiespältigkeit der Seele prinzipiell hinwegzukommen, die aristotelische Fassung der Seele ihres sehr materiellen Charakters zu entkleiden.

Die Naturseele ist nun nach Comenius begabt mit drei inneren Sinnen (*sensus interni*): Aufmerksamkeit (*attentio*), Urteil (*judicium*) und Gedächtnis (*memoria*); der Geist übt mittelst dieser drei Thätigkeiten der animalen Seele seine drei Funktionen aus: Verstand (*intellectus*), Wille (*voluntas*), Gewissen (*conscientia*). Die gesamte menschliche Seele aber ist ein Organismus, der zuerst als Keim oder Anlage (*semen*) existiert und sich aus letzterem nach und nach wie ein emporwachsender Halm entfaltet zum vollen Leben, so dafs also die menschliche Seele dem übrigen organischen Leben völlig koordiniert ist.

Comenius steht in diesen seinen Ansichten noch nicht auf dem Boden der neueren Philosophie seines Zeitgenossen Cartesius (1596—1650), welcher bekanntlich im Gegensatze zu der Lehre des Aristoteles von einer gesonderten sinnlichen und vernünftigen Seele zuerst aufs schärfste den Geist von der Materie schied und bestimmt lehrte: Die Seele ist unteilbar eins oder einfach, unzerlegbar.

Die erwähnte Ansicht von den Anlagen, Kräften und Fähigkeiten der Seele hängt eng zusammen mit der Theorie von den Vermögen (Teilen) der Seele oder ihren »Grundkräften«, und diese ebenfalls von Aristoteles ableitbare Auffassung teilt Comenius im vollsten Mafse. Denn jene ursprünglichen oder keimhaft organischen »Anlagen« werden von Comenius spezieller als Keime (*semina*) des Wissens, der

[1]) Die nachfolgenden Erörterungen gründen sich auf Ausführungen, die sich zerstreut in den schon erwähnten »Beiträgen zur Pädagogik I« finden.



Tugend und der Frömmigkeit bezeichnet, welche Einteilung auch bei Cartesius noch gefunden wird. »Das Wesen der Seele ist, wie Comenius schreibt, aus drei Kräften (welche die unerzeugte Dreieinigkeit abspiegeln) zusammengefügt, aus dem Erkenntnis-, dem Willens- und dem Erinnerungsvermögen. Das Erkenntnisvermögen (der Verstand) erstreckt sich auf die Unterschiede an den Dingen. Der Wille äufsert sich an dem Verlangen nach den Dingen und zwar in der Erwählung der zuträglichen und in der Verwerfung der schädlichen. Das Gedächtnis aber bewahrt das, was Verstand und Willen sich je zu eigen gemacht, zu künftigem Gebrauch auf und gemahnt die Seele an ihre Abhängigkeit, die von Gott ist, und an ihre Pflicht, in welcher Rücksicht es auch Gewissen genannt wird.«

Übrigens hat Comenius seine didaktischen Vorschriften sehr wenig durch seine psychologischen Ansichten gestützt. War von vornherein, wie wir gesehen, eine innige Verwandtschaft angenommen, welche zwischen dem organischen Seelenleben und dem organischen Naturleben stattfinden sollte, so schien es allerdings nicht gerade nötig, das Seelenleben zum alleinigen und nächsten Ausgangspunkt bei einer Aufstellung der didaktischen Grundgesetze zu machen. »Es ist erklärlich, wie gegenüber einer von vornherein ziemlich materiell und organisch in Ursprung, Wesen und Entwickelung aufgefafsten Seele die Ordnung des Wachstums in dem ganz verwandten organischen Leben der Aufsenwelt als die »alleinige« und »feste« vorbildliche »Norm« für die »geistige Pflanzung« dieses leiblich-geistigen Organismus erscheinen mufste. »Die Norm der Natur« oder das spontane und allmähliche Wachsen der »natürlichen Dinge« von einem schon vorhandenen Keime aus, dieser organische Lebensprozefs lag in fortwährender Bewegung vor Augen; warum sollte man da erst hinabsteigen in die menschliche Seele selbst, die ja als ebenso organisch geartet galt, wenn man den »normalen Gang ihres Wachstums« nach »unbeweglichen Fundamenten« regeln wollte!« [1])

Auf diese Weise ist Comenius zu seinem ersten grofsen didaktischen Grundsatze gekommen: dem »*naturam sequi*«. Die Lehrform soll nichts anders sein als eine Nachahmung der äufsern sinnlichen Welt und ihrer Entwickelung, mit andern Worten: das geordnete Wachstum der »natürlichen Dinge«, ihre allmähliche, ungezwungene Entwickelung soll beim Unterrichte mit sorgfältigster Genauigkeit nachgeahmt werden. »Ohne Qual, vielmehr ganz so ungezwungen und sich von selbst allmählich von rechter Grundlage aus entfaltend wie das Ei des Vögleins und der Keim der Pflanze — ein ähnliches freies und

[1]) Beiträge zur Pädagogik I, 67.

successives Anwachsen des Wissens, Sprechens, Könnens beim Schüler soll die Frucht des Unterrichts sein; wie Sonne und Regen in der äufseren, sinnlichen Welt um uns her hat deshalb die Lehrform zu solchem Zwecke einzuwirken auf die im jugendlichen Menschen vorhandenen Keime oder Anlagen des Wissens.«[1]) In kurzem Worte hat Weise und Resultat eines solchen Unterrichts das Titelblatt des *Orbis pictus* mit dem Motto bezeichnet: »*Omnia sponte fluant; absit violentia rebus.*«

Eine Fülle der wertvollsten Unterrichtsregeln leitet Comenius aus diesem Prinzip ab. Die hauptsächlichsten derselben sind in freier Zusammenfassung[2]):

»1. Wie die Natur stets die geeignete Zeit beachtet und namentlich im Frühjahre wirkt und schafft, so soll die Bildung im Lebensfrühling beginnen, das ernste Studium in die Morgenstunden verlegt und alles Lehren und Lernen den Altersstufen und der Fassungskraft des Schülers angepafst werden.

2. Wie die Natur erst den Stoff vorbereitet, ehe sie ihm die bestimmte Gestalt giebt (vgl. Ei und Vogel, Baumaterial und Haus), so soll der Lehrer auch den Stoff recht vorbereitet, Bücher und Hilfsmittel bereit halten, die realen Fächer den mechanischen, die Beispiele den Regeln, Anschauungs- und Denkübungen den Sprachen voranstellen.

3. Wie sich die Natur nicht durch Zuvielerlei verwirrt, so soll auch beim Unterricht alles streng geschieden — »zu einer Zeit nur in einem Lehrfach« — vorgegangen werden.

4. Der Unterricht mufs wie die Natur von innen nach aufsen wirken, keine Sprünge machen, vom Leichten zum Schweren stufenweise vorschreiten, nie rasten und stocken, Gegensätzliches und Schädliches meiden.

5. Wie die Natur den Stoff erst in die Lage bringt, »dafs er Formgebung begehrt« (vgl. Ei und Samenkorn, worin der Trieb zur Ausgestaltung des Künftigen ruht), so mufs auch im Schüler der Eifer zu wissen und lernen entzündet, der Trieb zur selbstthätigen Entwickelung des göttlichen Ebenbildes angeregt werden.

6. Wie die Natur alles aus Anfängen heraufführt, die ihrer Gröfse nach unbeträchtlich, ihrer Kraft nach aber stark sind, so mufs auch jede Kunst mit möglichst kurzen und präzisen Regeln, jede Lehre mit kurzen klaren, aber kräftig wirkenden Worten begonnen werden.

7. Wie die Natur nichts hervorbringt, dessen Nutzen nicht bald offenbar werde, so soll nichts gelehrt werden, dessen Nutzen für das zeitliche oder göttliche Leben nicht vor Augen liegt.

---

1) Beiträge zur Pädagogik I, S. 30.
2) D. m. c. 16—18.

8. Wie sich die Natur an allen ihren Verrichtungen bestimmter, feststehender Formen bedient, so mufs auch die Methode sich in festen, einheitlichen Formen bewegen und nicht durch zu häufigen Wechsel verwirren.

9. Wie die Natur zunächst die Wurzeln in die Tiefe treibt und sodann dem Baume durch die Wurzeln alles zuführt, dessen die Blätter, Blüten und Früchte zu ihrer Entwickelung bedürfen, so mufs auch der Schüler zu einem Manne herangebildet werden, dessen Wurzeln in die Tiefe gehen, der von seiner eigenen Kraft, das ist durch eigene Beobachtung und eigenes Nachdenken sich nährt und daher auch ohne fremde Hilfe von Tag zu Tag immer kräftiger grünt, blüht und Früchte treibt.

10. Wie die Natur alles zusammenfafst in ununterbrochener Verknüpfung, so müssen die Studien des ganzen Lebens so geordnet werden, dafs sie eine einzige Encyclopädie bilden, in der alles aus derselben Wurzel hervorgegangen ist, alles an seinem eigentümlichen Orte sich findet und der ursächliche Zusammenhang überall zu erkennen ist.

11. Wie die Natur rücksichtlich der Quantität und Qualität Ebenmafs zwischen Wurzeln und Ästen beobachtet, so soll auch in der Bildung das Gesetz des Ebenmafses und der Harmonie zum Ausdruck kommen.

12. Wie die Natur belebt und kräftigt durch häufige Bewegung, so mufs der Unterricht Dauerhaftigkeit und Gediegenheit erzielen durch Wiederholung und fortdauernde Übung.«

Das zweite didaktische Grundprinzip des Comenius ist die »Ordnung,« ein Begriff, den er als einen metaphysischen der Philosophie der Vorzeit entlehnte. Darauf weist u. a. cap. 13 hin, wo es heifst: Ordnung ist die »Seele der Dinge« oder die »Weltseele«. Selbst die Maschinen, z. B. das »harmonisch wirkende Uhrwerk«, erscheinen bei Comenius als Abbilder der Weltordnung, denn »sie sind gegliedert und eins ordnet darin das andere.«

Ordnung herrscht nach Comenius im Unterricht, wenn nur ein Lehrer einer Schule oder wenigstens einer Klasse vorsteht, nur ein Schriftsteller bei einem Gegenstande benutzt wird; wenn ein und dieselbe Arbeit für das gesamte Auditorium verwandt wird; wenn nach ein und derselben Methode alle Lehrfächer gelehrt werden; wenn alles von Grund aus gelehrt wird, kurz und kernig, dafs wie mit einem Schlüssel das Verständnis erschlossen wird und sich ihm die Sachen von selbst öffnen; wenn alles, was unter sich verbunden ist, auch in der Verknüpfung gelehrt wird; wenn alles in unauflöslichen Abstufungen verbleibt, so dafs alles Heutige dem Gestrigen Festigkeit giebt

und dem Morgenden den Weg andeutet; und endlich wenn alles Unnütze ausgeschieden wird.[1])

Auf die Frage: »Was mufs gelehrt werden?« antwortet Comenius: »Wissenschaften, Künste, Sprachen, Tugend und Frömmigkeit.«[2]) »Damit die Geisteskräfte, sagt Comenius, sich ihren Verrichtungen recht unterziehen können, müssen sie darin ordentlich ausgebildet werden, was den Verstand erleuchtet, den Willen lenkt und das Gewissen wach erhält, damit der Verstand scharf eindringe, der Wille ohne Irrtum wähle und das Gewissen begierig alles auf Gott beziehe. Wenn nun jene Kräfte (Verstand, Wille und Gewissen) nicht getrennt werden können, weil sie ein und dieselbe Seele ausmachen, so sollen auch jene drei Zierden der Seele, Bildung (Weisheit), Tugend (gute Sitten) und Frömmigkeit, nicht getrennt werden.«

Unter Bildung versteht Comenius »das Kennenlernen aller Wissenschaften, Künste und Sprachen,« unter Sitten »nicht blofs den äufseren Anstand, sondern auch die innere und äufsere Verbindung der Regungen,« unter Frömmigkeit aber »jene innere Verehrung, mittels deren sich der Geist des Menschen mit dem höchsten Willen (Wesen) verbindet und sich ihm anschliefst, indem er ihn erkennt.«

Bedeutsam ist, dafs Comenius im Gegensatz zu der üblichen Praxis die Wissenschaft an die Spitze stellt. Wie Comenius ein materielles Grundprinzip, das Prinzip des organischen Lebens, zum Fundament seiner Didaktik gemacht hatte, so stellt er konsequenter Weise auch eine Theorie des Unterrichts auf, in welcher vorzüglich die Welt des Realen als Wissenschaft in die Seele gepflanzt wird. Copernikus, Galilei und Kepler hatten wie Baco als das einzig rechte Objekt des Wissens — im Gegensatz zu der traditionellen Autorität und zu dem toten Ballast der Bücher — immer nachhaltiger die reale Wirklichkeit der äufseren, sinnlichen Welt zur Anerkennung gebracht; es hatte sich die Kenntnis dieser Welt inzwischen erweitert, und so boten sich die Realien, welche Comenius in ziemlich grofsem Umfange in die Schule brachte, von selber der als eine geeignete Ergänzung und Belebung des sprachlichen und religiösen Unterrichts.

Unter Wissenschaft versteht Comenius »die Kenntnisse der Dinge als Werkzeug, Stoff und Vorbild,« unter Kunst dagegen die »Fertigkeit, jene Dinge richtig anzuwenden, geschickt zu führen und häufig zu üben,« die Sprachen betrachtet er nur als Mittel, Bildung zu schöpfen und mitzuteilen. Während er für die Wissenschaft allseitige Anschauung als absolute

[1]) D. m. c. 19.
[2]) D. m. c. 20—24.

Grundmethode verlangt, für die Künste Musternachahmung und Übung fordert, erachtet er für das gründliche Studium der Sprachen Parallelismus von Wort und Sache als notwendig.[1])

Die sittliche Bildung fafst Comenius auf als die »Unterscheidung der Dinge nach ihrem Werte, Mäfsigung in allen Lebensverrichtungen und Stärke in Überwindung unserer selbst.« Es müssen der Jugend alle Tugenden eingeflöfst werden, vor allen aber die Kardinaltugenden: Klugheit, Mäfsigkeit, Stärke und Gerechtigkeit. Die Bildung der Jugend mufs frühzeitig beginnen, ehe noch die Laster einreifsen, die Tugend lernt man durch beständiges, ehrsames Handeln und durch gute Beispiele; ihnen sind jedoch Lebensregeln beizugeben.[2])

Unter der Methode der Frömmigkeit begreift Comenius: »Nachdenken, Gebet und Frömmigkeit.« Einen gottesfürchtigen Charakter gewinnt man aus drei Quellen: aus der heiligen Schrift, aus der Natur und aus uns selbst. Man gewöhne die Jugend daran, alles, was sie hier sieht, hört, fühlt, thut und leidet, in ihrem Verhältnis zu Gott zu betrachten, man lasse sie frühzeitig und fleifsig die Schrift lesen, die Predigten besuchen und gute Werke vollbringen; was aus der Schrift gelernt wird, werde auf den Glauben, die Liebe und die Hoffnung bezogen.[3])

Die Schulzucht fafst Comenius als eine Fortsetzung der Pflichtenlehre auf. Zweck der Schulzucht ist ihm nicht die Sühne des Vergehens, sondern die Besserung der Sitten. Ehrfurcht, Dienstfertigkeit, Kraft und Beständigkeit hofft er durch straffe Disziplin zu erreichen, ein rücksichtsloses Vorgehen will er nur gegen gottloses Vorbild, Widerspenstigkeit, Böswilligkeit, Hochmut, Gehässigkeit und Trägheit ausgeübt wissen. Während Comenius diese Sünden als Stoff der Schulzucht bezeichnet, erklärt er das gute Beispiel, das unterweisende und strafende Wort als in den meisten Lagen für ausreichend und gestattet körperliche Züchtigung als äufserstes Gewaltmittel nur in vereinzelten und seltenen Fällen.[4])

Vergessen dürfen wir schliefslich nicht, dafs Comenius neben der intellektuellen und sittlichen Bildung auch Rücksicht auf die physische nimmt. »Das mufs man wissen, dafs der Geist gesund sei in gesundem Leibe.« Er verlangt mäfsige und einfache Nahrung, Bewegung, Beschäftigung, Übung, endlich auch Erholung durch Gespräche, Scherze, Spiele usw.[5])

---

1) D. m. c. 20—23.
2) D. m. c. 23.
3) D. m. c. 24.
4) D. m. c. 26.
5) D m. c. 15.

Die Idee der Ordnung, welche in der Bildungsidee des Comenius der vorwiegende Gedanke ist und als welche die Schule in ihrer besonderer Einrichtung und Thätigkeit sich überall und stetig darstellen soll — diese Idee führte ihn auch zu einer zweckmäfsigen Organisation des Schulwesens.

Comenius verlangt, dafs »in jedem wohlgeordneten Zusammenleben von Menschen (heifse es nun Stadt, Flecken oder Dorf) eine Schule als allgemeine Jugenderziehungsanstalt errichtet werde.« Diesen Schulen ist die gesamte Jugend beiderlei Geschlechtes, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen, anzuvertrauen, denn »wer als Mensch geboren ist, der ist zu dem Zwecke geboren, dafs er Mensch sein soll, d. h. ein vernünftiges Geschöpf, das über die Schöpfung herrscht, dem das Bild seines Schöpfers aufgeprägt ist. Alle müssen dahin gebracht werden, dafs sie, in Wissenschaft, Tugend und Religion recht eingeweiht, das gegenwärtige Leben nützlich hinbringen.«[1])

Comenius nimmt für die planmäfsige geistige Ausbildung die ganze Zeit in Anspruch, welche der Körper zu seiner vollen Entwickelung gebraucht: das 1.—24. Lebensjahr. Diesen Zeitraum teilt er in 4 gleiche Abschnitte:

a. die Mutterschule (*schola materna*) — 1.—6. Lebensjahr;
b. die Volksschule (*schola vernacula*) — 6.—12. Lebensjahr:
c. die lateinische Schule (*schola latina*) — 12.—18. Lebensjahr;
d. die Universität (*Academia*) — 18.—24. Lebensjahr.

Eine Mutterschule (*schola materna*)[2]) soll in jedem Hause sein. Die Haupterzieherin ist die Mutter. In dieser ersten Schule, also während der ersten sechs Jahre, soll der Grund zu allem gelegt werden, was die Kinder im Leben lernen. Sie sollen sogar mit allgemeinen Begriffen in der Metaphysik bekannt gemacht werden, womit Comenius jedoch nur ganz allgemeine Anschauungen, wie z. B. vorher, nachher, ähnlich, unähnlich etc. fordert. In der Optik sollen die Kinder beginnen, sowohl Licht und Schatten, als auch die Grundarten zu unterscheiden und zu benennen. Die Anfänge der Astronomie sollen darin bestehen, dafs die Kinder das Firmament ansehen und Sonne, Mond und Sterne anschauen lernen. In dieser Weise bezeichnet Comenius aus allen Gebieten die für die Mutterschule passenden Kenntnisse. Vorzüglich aber mufs die Sittenlehre in dieser Mutterschule die festeste Grundlage erhalten. Indem die zarteste Jugend mit den Tugenden gleichsam aufwächst, gewöhnt sie sich an Mäfsigkeit, Sauberkeit, Ehrerbietung, Gerechtigkeit, Liebe, Geduld, Fleifs, Gefälligkeit, Höflichkeit; kurz gesagt:

[1]) D. m. c. 8—11.
[2]) D. m. c. 28.

Comenius wünscht, dafs die Kinder wohl vorbereitet und mit der rechten Gesinnung in die Schule geführt werden.

Die Volksschule (*schola vernacula* = Schule der Muttersprache)[1]) verlangt Comenius für jede Gemeinde. Alle Kinder sollen diese Schule vom 6.—12. Lebensjahre besuchen, also nicht nur diejenigen, welche ein Handwerk ergreifen, sondern auch die für höhere Studien bestimmten Knaben. Diese Idee der allgemeinen Volksschule, mit der Comenius sogar zu seinem berühmten und verehrten Lehrer Alstedt in Gegensatz trat, ist dem Comenius ganz spezifisch zuzuschreiben. Die Gründe, welche er für diese seine Ansicht anführt, sind dieselben, welche auch jetzt noch für die allgemeine Volksschule erhoben werden, nur dafs heute den gegenwärtigen Verhältnissen entsprechend, der soziale Gesichtspunkt mehr in den Vordergrund tritt. In der Volksschule sollen die Kinder in allem unterrichtet werden, was das Leben verlangt. Sie sollen 1. die vollständige Muttersprache fertig lesen, 2. dieselbe gefällig, selbständig, grammatisch und orthographisch richtig schreiben, 3. rechnen mit Ziffern und Steinen, 4. Längen, Breiten und Flächen richtig ausmessen, 5. gebräuchliche Melodien singen, 6. Kirchenlieder und Psalmen, 7. Katechismus, biblische Geschichte und Sprüche lernen, 8. Sittenregeln sich aneignen, 9. die Elemente der Staats- und Wirtschaftslehre, 10. die Hauptthatsachen aus der allgemeinen Weltgeschichte, 11. das Wichtigste aus der Weltkunde (Natur-, Erd- und Vaterlandskunde) und 12. einiges aus der Handwerkskunde kennen lernen. Für jede der sechs Klassen, in welche Comenius die Mutterschule einteilt, verlangt er ein eigenes Buch.

In der Lateinschule[2]) sollen die Knaben vier Sprachen lernen, die deutsche und lateinische vollkommen, die griechische und hebräische nur soweit als notwendig ist; aufserdem die sog. freien Künste des Trivium und Quadrivium. Ferner haben die Schüler sich weiter mit Physik, Geographie, Chronologie, Geschichte, Ethik und Technologie zu befassen. Auch diese Lateinschule teilt Comenius in 6 Klassen, denen er folgende Namen giebt: 1. Klasse *Grammatica*, 2. Klasse *Physica*, 3. Klasse *Mathematica*, 4. Klasse *Ethica*, 5. Klasse *Dialectica*, 6. Klasse *Rhetorica*. Im Gegensatz zu seiner Zeit und in Übereinstimmung mit seinen Prinzipien läfst er die Dialektik und Rhetorik nicht den realen Wissenschaften vorangehen, sondern ihnen folgen, da »die Dinge vor ihrer Art und Weise, der Stoff vor der Form gelehrt werden müssen.«

Von einem weiteren Eingehen auf die Forderungen, welche Comenius an die Universität stellt, sehen wir ab, da, wie er

[1]) D. m. c. 29.
[2]) D. m. c. 30.

selbst sagt, seine Methode sich nicht bis zu dieser höchsten Stufe des Unterrichts erstreckt.

Schon aus diesen schwachen Andeutungen, auf die wir uns beschränken mufsten, geht zur Genüge hervor, dafs dem Geiste des Comenius auch nicht ein Moment von Bedeutung entgangen ist, das er nicht nach seinem pädagogischen Werte gewürdigt hätte. Die um zwei Jahrhunderte fortgeschrittene Pädagogik wird z. B. in seinem Lehrplan für die Volksschule kaum einen Gegenstand entbehren. Ja, Comenius' Forderungen sind auch heute nicht einmal sämtlich durchgeführt; wir erinnern nur an seine Idee der allgemeinen Volksschule. Seine Grundsätze sind oft in wörtlicher Übereinstimmung angenommen und weitergebildet, wie das die Schriften von A. H. Francke, der Philanthropen, Pestalozzis und die moderne Pädagogik vielfach bestätigen. Nehmen wir noch dazu, dafs Comenius eine grofse Anzahl Schulbücher verfafst, von denen einige, wie schon oben gesagt, eine ungeheure Verbreitung gefunden haben; dafs er auch in seinen praktischen Versuchen Anerkennenswertes leistete, wenn diese auch nicht an seine theoretischen Erörterungen heranreichen: so ist es leicht erklärlich, dafs die Bestrebungen des Comenius in dem Geistesleben der Völker viel tiefere Furchen gezogen haben und auch heute noch ziehen, als das Wirken des Ratke, das dieser Vorzüge ermangelte.

III.

Wir haben schliefslich noch kurz die äufseren Umstände vorzuführen, welche auf das Wirken der beiden Didaktiker bestimmenden Einfluts ausübten.

Bei flüchtiger Betrachtung könnte es scheinen, als ob Ratke nach dieser Seite hin mehr begünstigt war als Comenius. Als Ratke 1612 in Weimar seine Wirksamkeit begann, herrschte noch Frieden in deutschen Landen, wenn auch die Gewitterwolken schon drohend über unserem Vaterlande hingen. Auch seine späteren Wirkungsorte lagen stets abseits von den Schauplätzen jenes Krieges, der unser Vaterland bis in die Grundfesten erschüttern sollte.

Dazu kommt als zweiter sehr günstiger Umstand, dafs die edelsten Fürstenhäuser seinen Bestrebungen eine Beachtung schenkten und denselben bereitwillig die gröfsten Opfer brachten mit einer Hingebung und Treue, welche ein ehrendes Zeugnis von wahrhaft hoher patriotischer und frommer Auffassung ihres fürstlichen Berufes ablegt. Schon 1612, als Ratke sich an den Wahltag in Frankfurt a./M. gewandt hatte, schenkte ihm Pfalzgraf Wolfgang Wilhelm zu Neuburg 500 Gulden, »sich davor

zur Beförderung solches Werkes eine dazu dienliche Bibliothek anzuschaffen.« Ludwig V. von Hessen-Darmstadt beauftragte die beiden Giefsener Professoren Helwig und Jung mit der Begutachtung des Ratkeschen Memorandums, indem er dieselben zugleich bevollmächtigte, »dem Ratich in seinem hochnutzlichen vorhaben zu Frankfurt beizuwohnen und hilfe zu leisten.« Dann unterstützte die verwitwete Herzogin Dorothea Maria von Weimar Ratke bis zu ihrem 1617 erfolgten Tode mit ihrem ganzen Einflufs. In Kassel (1616) nahm sich der Landgraf Moritz seiner an, und im August desselben Jahres finden wir Ratke auf Einladung des Grafen Adolf von Bentheim zu Steinfurt in Westfalen. Herzog Ludwig von Anhalt-Köthen berief ihn nach seiner Hauptstadt und hat ihn unterstützt, so weit und so lange es nur möglich war. Später hat insbesondere Anna Sophie von Schwarzenburg, die Tochter der schon erwähnten Maria Dorothea, im Andenken an ihre Mutter sich des Didaktikers warm angenommen, hat ihn verschiedenen Fürsten und einflufsreichen Persönlichkeiten, u. a. dem schwedischen Reichskanzler Oxenstierna, empfohlen und ihn, als seine Kraft gebrochen war, selbst unterhalten, zuerst auf dem Schlosse Kranichfeld, später in Erfurt.

Dafs trotz aller dieser Unterstützungen Ratkes Bestrebungen von so geringem Erfolge gekrönt waren, lag, wie wir schon gesehen, der Hauptsache nach an dem Didaktiker selber; aber es sind doch auch andere Momente vorhanden, die hemmend auf seine Arbeit einwirkten.

Wir haben oben gesagt, dafs Ratkes Wirkungsplätze abseits von den Schauplätzen des 30jährigen Krieges lagen. Das ist richtig. Wir dürfen aber dabei nicht vergessen, dafs die Drangsale dieses greuelvollen Krieges doch nach und nach die Fürsten und Völker von den didaktischen Bestrebungen ablenken und einen nachhaltigen Einflufs der Bestrebungen Ratkes verhindern mufsten. Heifst es doch schon bei einem Zeitgenossen über die Köthener Schulneuerungen: »Aber weder diese noch andere heilsame Rathschläge haben wegen der bald darauf folgenden langwierigen Kriegs-Troublen in diesen und den benachbarten Ländern ihren effect erreichen können.« [1])

Die Zeit war ferner für die Ideen Ratkes noch nicht reif. Ratke gehört bekanntlich zu der Reihe von Schulmännern, deren Bestrebungen das Verbindungsglied zwischen den grofsen evangelischen Schulmännern des Reformationszeitalters und den jüngeren Arbeiten eines Andreä, Comenius usw. bilden. Zu seiner Zeit standen die auf humanistischer Grundlage aufgebauten Schulen eines Valentin Trotzendorf, Joh. Sturm und

[1]) Störl a. a. O. S. 48.

Michael Neander noch in voller Blüte. Die Alleinherrschaft des Latein in den Schulen war noch nicht gebrochen. In jenen Anstalten sah man noch in weiten Kreisen das Ideal jeder Schulorganisation und jedes Schulunterrichts. Die Anregungen des Baco von Verulam, statt aus den toten Büchern aus der lebendigen Natur selber die Kenntnisse sich zu erwerben, die Bestrebungen der fruchtbringenden Gesellschaft, welche die Pflege der Muttersprache im Auge hatte, waren noch zu wenig in weitere Kreise gedrungen, als dafs auf sie eine Verbesserung des damaligen Schulwesens hätte aufgebaut werden können. Für die grofse Menge war eine Bildung ohne Grundlage der lateinischen Sprache völlig undenkbar. Wohl fühlte man, dafs in den Schulen nicht alles in Ordnung war; man sah, dafs das junge Geschlecht in den Volksschulen aufwuchs, ohne lesen und schreiben zu lernen oder auch nur eine halbwegs genügende Kenntnis der christlichen Lehre zu empfangen, dafs die Schüler der Lateinschulen mit dürftiger Vorbildung zur Universität kamen und für die Fakultätsstudien weder Verständnis noch Interesse mitbrachten; aber man glaubte noch allgemein, dafs durch einige Änderungen diesen Übelständen abzuhelfen sei, wie u. a. die Reformbestrebungen des Evenius, der Jesuiten, des Helwig, Rhenius beweisen, die sich mit ihren Verbesserungsplänen im wesentlichen an die alten Pädagogen, besonders an Sturm, anschlossen. Dafs die ganze Grundlage des Unterrichts geändert werden müsse, zu der Einsicht war man zu den Zeiten Ratkes noch nicht gelangt.

Selbst die meisten Schulmänner, ohne deren thatkräftige Mitwirkung Ratke nicht durchdringen konnte, standen der »neuen Lehrart« feindselig gegenüber. Was sie bis dahin gelehrt und wie sie es gelehrt, sie sowohl als die ganze Reihe hervorragender Pädagogen von Rhabanus Maurus bis auf Sturm — das war durch die Zeit geheiligt und deshalb das allein Richtige; in die neuen Anschauungen konnten sie sich nicht hineinfinden. Die *vis inertiae* war auch hier mächtiger als die Wahrheit. Gewifs trug zu dieser Stellung der Schulmänner nicht wenig auch Ratkes ungestümes Wesen bei, sicher ist aber auch, dafs er unter den Schulmännnern nicht wenig prinzipielle Gegner hatte. Schon sogleich am Anfang seiner Wirksamkeit hatten nach einem Schreiben der Herzogin Dorothea Maria die Herren »Rektor Wilcke zu Gotha und Hippolytus Hubmeyer, des Hochgräflichen Reufs-Plauischen Gymnasii zu Gera Rector, voraus gezeiget, wie des Ratichius Vorgeben viel Wind und falsche Verheifsungen in sich fasse.« [1]) Und auch das Urteil, welches Professor Martini, der in Köthen mit Ratke zusammen-

[1]) Störl a. a. O. S. 14.

wirkte, später dem Magistrat zu Magdeburg übergiebt, läfst eine gerechte Würdigung Ratkes vermissen und giebt zugleich einen interessanten Einblick in den Geisteszustand dieser Schulmänner älteren Stils. »Da habe ich nun — heifst es in diesem Gutachten u. a.[1]) — *ex multis et variis collationibus et conversationibus* genugsam abnehmen vndt schliefsen können, das es leider alzu wahr, was er von ihm selber bezeuget, Nehmlich, das er weder *Theologus* noch *Philosophus, Jurista* noch *Medicus* sey, vndt also im grunde nichts rechtschaffenes Studiret habe, Ist mir derowegen sehr frembd vorkommen, vndt die Sache von Tage Zu Tage mehr vndt mehr verdächtigt worden, das ich oft gewünschet, weil ich sahe, das die Fürsten von ihm eingenommen wahren, ich wehre weidt davon, wie ich denn solches oft meinen guten freunden in der stille entdecket, denn mir *absurdissimum* wahre, das *Homo idiota et indoctus* solte gelehrten Leutten vorschreiben können, wie Sie die *Disciplinas, scientias* vnd *artes conscribiren, tradiren*, vnd proponieren solten, da sie sich ihr leben langk auf gelegt, viel Jahr *dociret*, vndt also *scientiam, usum, et experientiam* hatten, Er aber von denselben nicht das geringste verstunde oder wufste.«

Mit dem etwas leichten Geschütz, das Ratke gegen den Unverstand, der ihm entgegentrat, auffühhren konnte, vermochte er nicht durchzudringen. Die Zeit war für seine Ideen noch nicht reif. Es ging ihm wie allen denen, welche ihrer Zeit vorauseilen: er wurde nicht verstanden.

Unter diesem Mifsgeschick hatte Comenius weniger zu leiden. Als er mit seinen Gedanken über die Verbesserung der Schulen hervortrat, da war die Erkenntnis, dafs das Schulwesen auf falscher Fährte begriffen sei, schon in weiteren Kreisen verbreitet. Die Schulen des Reformationszeitalters waren zum grofsen Teil von ihrer Höhe herabgesunken; bei ihrer künstlichen Grundlage konnten sie unmöglich auf die Dauer lebenskräftig bleiben. Die Anregungen, welche von den grofsen Geistern jener Zeit, die wir schon mehrfach genannt haben, ausgingen, hatten die Grundlagen der früheren Weltanschauung nach und nach umgestaltet und führten mit Notwendigkeit zu der Überzeugung, dafs auch das Schulwesen ganz neu fundamentiert werden müsse. Auch Ratkes Bestrebungen waren nicht ganz vergebens gewesen. Comenius stand nun schon auf Ratkes Schultern. So kamen die Zeitgenossen den Bestrebungen des Comenius mit einem gewissen Interesse entgegen, von dem der ungeheure Absatz einzelner seiner Bücher ein beredtes Zeugnis ablegt.

Das ist aber auch der einzige günstige Umstand, dessen

[1]) Krause a. a. O. S. 179.

sich Amos Comenius zu erfreuen gehabt hat. Auf eine Förderung seiner Bestrebungen durch deutsche Fürsten und Städte konnte er nicht rechnen. Fällt doch sein Wirken voll und ganz in die Zeit des dreifsigjährigen Krieges, während dessen es der ganzen Spannkraft des Geistes und des vollen Mannesmutes der evangelischen Fürsten bedurfte, um sich und ihre Länder nur aufrecht zu halten. Andere Interessen mufsten in dieser Zeit völlig schweigen. Nur von Fremden wurden unserm Comenius kärgliche Unterstützungen zuteil. Es läfst sich gar nicht aussprechen, wie hinderlich diese unglücklichen Zeitläufte der Verbreitung der Comenianischen Ideen gewesen sind. Welchen Einflufs würde ein Mann wie Comenius ausgeübt haben, wenn ihm die äufseren Umstände so günstig gewesen wären wie dem Ratke! Dafs er aber trotz der äufserst ungünstigen Zeitlage dennoch den Einflufs ausgeübt hat, der thatsächlich von ihm ausgegangen, ist ein schwerwiegender Beweis für die Gröfse und überwältigende Kraft seiner Ideen.

Wir stehen am Ende. Von der Vergangenheit richten wir unsere Blicke auf unsere Tage. Nur eine kurze Spanne Zeit trennt uns noch von der 300jährigen Wiederkehr des Geburtstages des armen mährischen Exulanten, den die ganze gebildete Welt zu feiern sich anschickt. In den letzten Jahrzehnten sind die Gedenktage von Pestalozzi, Diesterweg und Herbart gefeiert worden. Schulleute, insbesondere Volksschullehrer, waren es, welche die Jubiläen jener grofsen Männer veranstalteten. Hier ist mehr als Pestalozzi, Diesterweg und Herbart! Zur Feier des Comenius haben sich in der »Comenius-Gesellschaft« Männer der Pädagogik, der Theologie und der Wissenschaft zusammengeschlossen, Männer dreier Lebenskreise, die sonst nicht gewöhnt sind, viel Rücksicht aufeinander zu nehmen. In der »Comenius-Gesellschaft« sind sie vereint; denn Comenius vereinigte alle drei Gebiete in sich.

Und das flöfst uns eine grofse Hoffnung ein. Wir hoffen, dafs durch diese gemeinsamen Bestrebungen die Männer der Wissenschaft und der Theologie unsere Berufswissenschaft besser kennen lernen und vielleicht auch — wieder verstehen und schätzen lernen. Es ist oft genug beklagt — und der Altmeister Dörpfeld ist es besonders, der immer wieder den Finger auf diese offene Wunde legt — dafs wegen der mangelhaften Pflege, welche die Pädagogik auf den Universitäten findet, unsere Berufswissenschaft zu keiner wahrhaft wissenschaftlichen Ausgestaltung und deshalb auch nicht zu dem ihr gebührenden Ansehen gelangen kann. Bis heute giebt es noch keine Professur für Pädagogik in Preufsen; nur durch Liebhaber wird unsere Berufswissenschaft weitergebildet. Es wäre eine schöne

Frucht des Comeniusjahres, wenn die Pädagogik, die jetzt in vielen Kreisen noch als eine reine Handwerkstheorie angesehen wird, etwas höher gehoben und ihrem Werte nach als ebenbürtige Wissenschaft erkannt und anerkannt würde, eine Stellung, welche Comenius schon vor dreihundert Jahren anstrebte.

Vor allem aber hoffen wir, dafs jeder deutsche Schulmann, er stehe auf welchem Posten er wolle, durch diese Feier wieder eine kräftige Anregung empfange von dem Manne, dem gegenüber man sich so sehr klein vorkommt, damit der Geist des Comenius noch mehr als heute in unseren Schulen heimisch werde. Ob das Ideal, welches Comenius im Herzen trug von der Volksschule, heute wohl in allen Schulen unseres Vaterlandes seine Verwirklichung gefunden hat? Ob nicht die Schulmänner sowohl, als auch alle, welchen das Wohl unserer Volksschule anvertraut ist, an die Brust schlagen müssen, wenn sie zu dem Bilde dieses Mannes hinaufschauen?

Wir mögen nicht darauf antworten. Aber als unsere feste Überzeugung sprechen wir aus: Comenius ist noch nicht überholt, obwohl seit dem Tage seiner Geburt drei Jahrhunderte dahingesunken sind in das Meer der Ewigkeit. Noch heute hat volle Wahrheit das Wort:

»Auf Comenius zurückgehen heifst vorwärtsgehen.«

Neue Comenius-Litteratur.

Bötticher, Wilh., Gymnas.-Oberl., Die Erziehung des Kindes in seinen ersten sechs Jahren nach Pestalozzi und nach Comenius. (Heft 3 der Comenius-Studien). Znaim, Fournier & Haberler. 0,50 M.

Castens, A., Sem.-Dir., Was mufs uns veranlassen, im Jahre 1892 das Andenken des Amos Comenius festlich zu begehen? (Heft 1 der Comenius-Studien). Znaim, Fournier und Haberler. 24 S. 0,50 M.

Castens, A., Sem.-Dir., Über »Eins ist not (Unum necessarium)« von Comenius. (Heft 4 der Comenius-Studien). Znaim, Fournier und Haberler. 50 Pf.

Hause, Die Pädagogik des Spaniers Joh. L. Vives und sein Einflufs auf J. A. Comenius. Erlangen In.-Diss.

Klika, Jos., Comenius' zehn Sittengebote. Entworfen und herausgegeben. Eine 110×80 cm grofse Wandtafel. Tabor, K. Jansky. 3 M. (mit Futteral).

Kvacsala, Joh., J. A. Comenius, sein Leben und seine Schriften. Lpzg., Jul. Klinkhardt. 2 Bände. 4 M.

Kayser, W., Johann Amos Comenius. Sein Leben und seine Werke. Hannover-Linden, Manz und Lange. 148 S. 2,50 M.

Liepe, Albert, Lehrer, Comenius praeceptor mundi. Berlin, Buchhandlung der »Deutschen Lehrer-Ztg.« (Fr. Zillessen). 22 S. 30 Pf.

Lindner, Dr. Gust Ad., Johann Amos Comenius, sein Leben und Wirken. Neu herausgegeben von W. Bötticher. Wien und Leipzig, A. Pichlers Wwe. u. Sohn. 113 S. 1,25 M.

Lion, Prof. Dr. C. Th., Comenius' grofse Unterrichtslehre. Übersetzt, mit Anmerkungen und einer Lebensbeschreibung. 3. Aufl. Langensalza, Beyer u. Söhne.

G Migot, J. A. Comenius, *le dernier évèque morave. Etude péd. et theologique.* Paris, Jouve.

Nebe, Dr. A., Gymnasiallehrer, Comenius als Mensch, Pädagog und Christ. (Heft 7 im IV. Bande der »Sammlung pädagogischer Vorträge«.) Bielefeld, Helmich. 20 S. 50 Pf.

Peiper, W., Sem.-Dir., Joh. Amos Comenius, der grofse Schulmann Posens. Vortrag. Kaschmin, R. Tränkner. 18 S. Direkt frei 75 Pf.

Richter, Albert, J. A. Comenius Mutterschule. Mit einer Einleitung. (Neudruck pädagogischer Schriften, Heft 8). Lpzg., Rich. Richter. 86 S. 80 Pf.

Schumann, Dr. G., Zur dreihundertjährigen Jubelfeier des Johann Amos Comenius. Neuwied, Heuser. 1 M.

Tiemann, Herm., Johann Amos Comenius. Ein Bild eines Schulmanns aus alter Zeit für Freunde der Schule in neuer Zeit. Braunschweig, Appelhans & Pfenningstorff. 86 S.

Vidrascu, Pet., Comenii Orbus pictus. Charakteristik und Würdigung. Leipzig, Fock.

Vrbka, Leben und Schicksale des Comenius, nach den besten Quellen dargestellt. (Heft 2 der Comenius-Studien). Znaim, Fournier u. Haberler. 12 Bogen mit 17 Abbild. 2 M.

N. N., Comenius als Karthograph seines Vaterlandes. Mit einem Neudruck der Karte von Mähren des Comenius in der Ausgabe von 1645. (Heft 5 der Comenius-Studien). Znaim, Fournier u. Haberler. 2 M.

Neue Bahnen.

Reform-Zeitschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 4. *April* 1892. **III. Jahrg.**

Über Individualitätsbilder.

Von **E. Brinkmann** in Halle a/S.

Einleitung. — 1. Geschichte der Individualitätsbilder. — 2. Wert der Individualitätsbilder. — 3. Inhalt der Individualitätsbilder. — 4. Quellen oder Mittel für die Beobachtungen. — Schlufs.

Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so mufs man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren,
Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
Jeder braucht sie und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich.«

Goethe, Hermann u. Dorothea. III. Gesang.

Was der Dichter mit den angeführten Worten poetisch ausdrückt, das zu erfahren, hat jeder Erzieher täglich Gelegenheit in Hülle und Fülle. Wie die Natur es liebt, in allen ihren Formen und Gebilden die gröfste Mannigfaltigkeit walten zu lassen, sodafs man auch nicht einmal zwei Blätter aufzufinden vermöchte, die in ihrer äufseren Gestalt und in ihrem inneren Bau völlig übereinstimmen, so läfst sich die gleiche Verschiedenheit auch in der Menschenwelt nachweisen. Kein Mensch ist dem andern völlig gleich, jeder hat sein nur ihm eigentümliches Gepräge; und wenn auch auf alle der Name „Mensch" Anwendung findet, so ist doch in jedem einzelnen die Menschheit so ganz eigenartig dargestellt, individualisiert, dafs jener vergleichende Hinweis auf die schöpferische Gestaltungskraft der Natur in der Pflanzenwelt wohl gerechtfertigt erscheint. Und nicht etwa nur auf dem Gebiete des rein Körperlichen, in der äufseren Gestalt, Form, Gröfse usw. zeigt sich diese Verschiedenheit, wir finden sie ebenso auch in allen geistigen Dingen und Verhältnissen. „Nicht mehr Verschiedenheiten giebt es in menschlichen Gesichtern und der äufseren Gestalt des menschlichen Leibes als in der Natur und Stimmung des Gemütes; es besteht nur diese Verschiedenheit, dafs die unterscheidenden Merkmale des Gesichts mit der Zeit und dem Alter kenntlicher und sichtbarer werden, die eigentümliche Physiognomie des

Geistes aber am erkennbarsten ist bei den Kindern, bevor Kunst und Heimtücke sie gelehrt, ihre Mängel zu verstecken und ihre üblen Neigungen unter einem erheuchelten Äufseren zu verbergen." (J. Locke, Gedanken über Erziehung. §. 101.) „Welche unendliche Verschiedenheit — sagt Gall — ist in der Entwickelung, der Erregbarkeit, den gegenseitigen Verhältnissen unserer Geistesvermögen. Jedes Individuum, für sich betrachtet, hat seinen eigenen moralischen und intellektuellen Charakter und empfängt von der Aufsenwelt besondere Eindrücke. Also müssen auch die Neigungen, Urteile und Handlungen, die daraus entstehen, von den Neigungen, Empfindungen, Handlungen eines andern verschieden sein." Es ist nicht nötig, diese Verschiedenheiten hier durch Beispiele nachzuweisen. Sie liegen für jeden, der nur einiges Interesse an der Kinderwelt nimmt, ziemlich unverhüllt da und sind darum nicht einmal dem Laien ein Geheimnis. Wie vielmehr müssen sie dem Lehrer und Erzieher auffallen, der mit psychologischem Blick an die ihm anvertraute Schar herantritt. Für ihn erwächst aus ihrem Vorhandensein die ganz bestimmte Forderung: Die Verschiedenheit des kindlichen Wesens und Charakters, seine besonderen Anlagen und Kräfte, Neigungen und Fähigkeiten — soweit es zur Erreichung des Erziehungsziels notwendig und möglich ist — zu berücksichtigen und zu benutzen.

»Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen.« (Pestalozzi, Abendstunden eines Einsiedlers.) Nicht etwa, dafs damit die Ausbildung jeder einzelnen Anlage bis zu dem höchstmöglichen Grade der Vollkommenheit gefordert werden sollte. Das wäre ebensosehr eine pädagogische Sünde wie andererseits die Vernachlässigung oder gar Unterdrückung einer hervorstechenden Anlage, und das würde sich auch gar bald als ein unmögliches Beginnen herausstellen. Nur die individuellen Züge der Kindesnatur berücksichtigen, damit die Individualität des Zöglings nicht nur nicht verwischt, sondern durch angemessene Behandlung gehoben werde, das kann und mufs man vom Erzieher und von der Erziehung verlangen. Dabei ist es selbstverständlich, dafs sich alles dem allgemeinen Ziel der Erziehung: Emporbildung des Zöglings zum sittlich-religiösen Charakter unterordnen mufs. Demzufolge ist es die Aufgabe jeder Erziehung, die individuellen Verschiedenheiten der Kindesnatur teils zu regeln, teils zu bekämpfen, teils zu verwerten und zu pflegen. Das ist es, was man gewöhnlich in die allgemeine Forderung zusammenfafst: Die Erziehung mufs individuell sein!

Es geschieht nun auch wohl zumeist, dafs der Erzieher

individualisiert, d. h. dafs er jeden Zögling nach seinen Anlagen, Neigungen und Fähigkeiten, nach seinen Mängeln und Schwächen behandelt oder doch wenigstens zu behandeln sich bemüht. Voraussetzung dazu ist aber immer, dafs er die Individualität seiner Schüler kennt, und eine solche Kenntnis ist nur aus einer genauen Beobachtung erhältlich.

Es darf uns darum nicht wunder nehmen, wenn wir die Forderung nach einem eingehenden Studium der menschlichen Natur als fortlaufende und nicht totzuschweigende bei den Pädagogen aller Zeiten finden. Sie zieht sich als ein roter Faden durch die Geschichte der Pägagogik von Plato bis auf unsere Tage, und ein Blick in letztere würde uns fast auf jedem Blatte davon überzeugen. Und wie sie wohl zu keinen Zeiten ernstlichen Widerspruch erfahren hat, so darf sie auch heute noch, ja heute erst recht auf allgemeine und unbestrittene Anerkennung rechnen. Die Natur des kindlichen Geistes in seinen Tiefen zu erforschen und daher mit der gröfsten Gewissenhaftigkeit die eigentümliche Art des Zöglings zu beachten — das ist jetzt die erste Pflicht eines jeden, der auf den Namen Erzieher Anspruch erhebt.

Als selbstverständlich erscheint es natürlich, dafs ein derartiges Studium der kindlichen Natur sich nicht mit einer kurzen, flüchtigen Beobachtung begnügen darf. „So leichte Arbeit — sagt Stoy in seiner »Hauspädagogik« S. 108. — hat nur der Phrenolog.“ Eine solche Beobachtung mufs vielmehr, um zu richtigen Ergebnissen zu führen, möglichst lange andauern. Darum wird wohl ohne weiteres zugegeben werden, dafs in der einklassigen Landschule, oder da, wo das sog. Durchführungssystem herrscht, der Schüler also mehrere Jahre oder sogar seine ganze Schulzeit unter den Händen desselben Erziehers sich befindet, dieser letztere auch im Laufe der Wochen, Monate oder Jahre ein ziemlich genaues Bild seines Zöglings, nicht nur nach seinen Leistungen, sondern auch — was für eine individuelle Behandlung die Hauptsache — nach seinem werdenden Charakter erhält. Wo aber, wie dies wohl noch in den meisten mehrklassigen Schulen der Fall ist, die Schüler jährlich aus einer erzieherischen Hand in die andere wandern, da macht sich eine Einrichtung wenn nicht notwendig, so doch höchst wünschenswert, welche den nachfolgenden Lehrer und Erzieher in den Stand setzt, die Arbeit des Kennenlernens seiner neuüberkommenen Schüler sich möglichst zu erleichtern. Dasselbe Bedürfnis tritt überall da ein, wo eine Umschulung von Kindern (beispielsweise bei Wohnungswechsel) stattfindet, oder wo ein Lehrer mit nur wenigen wöchentlichen Stunden in einer Klasse beschäftigt, ihm also

auch nur geringe Gelegenheit zu eigner Beobachtung gegeben ist.

Diesem Bedürfnis sollen die jährlich oder in kürzeren Fristen aufgestellten Zensuren bereits in etwas abhelfen. Aber einmal erstrecken sich die Zensuren nur auf die Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern und höchstens noch auf das Betragen. Und dann auch vermag der, welcher sie nicht selbst gegeben hat, sondern sie nur liest, aus den meist angewandten Zifferzensuren, selbst wenn er sie sich in die beigedruckten, ziemlich unbestimmten Ausdrücke: sehr gut, gut u. s. w. übersetzt, sich wohl kaum ein annähernd genaues Bild des Schülers zu rekonstruieren. „Im allgemeinen ist und bleibt die blofse, nackte, kalte Ziffer mehr oder weniger ein abstraktes Ding, eine Art Hieroglyphe, und weit entfernt, den Schüler genau zu kennzeichnen, seinem Wesen und seinen Leistungen nach zu individualisieren und zu charakterisieren." (Wiedemann, Lehrer der Kleinen. S. 401.) Diesem vom Standpunkte des erziehlichen Prinzips aus am meisten fühlbaren Mangel abzuhelfen, sind die sog. „Schülercharakteristiken, Individualitäts- oder Schülerbilder" eine geeignete und sehr wünschenswerte Einrichtung.

Der Name „Schülercharakteristik" scheint mir die Sache am wenigsten zu decken. Denn er verlangt — wörtlich genommen — eine Darstellung oder Beschreibung des kindlichen Charakters In dem Sinne aber, in welchem die Psychologie das Wesen des Charakters erklärt, kann man beim Kinde selbstverständlich noch nicht von Charakter sprechen, wenn man auch an ihm zuweilen schon früh eine „Anlage zur Festigkeit des Charakters" bemerkt, deren Äufserung Herbart durch den Ausdruck „Gedächtnis des Willens" bezeichnet wissen will. Was auch dem Kinde an allgemeinen sittlichen Zügen bereits eigen ist, meist ist es doch so schwankend und wenig fest bestimmt, dafs es auf die Bezeichnung „Charakter" keinen Anspruch erheben kann. Aufserdem aber würde der Name „Charakteristik" streng genommen die Berücksichtigung aller rein körperlichen, ja selbst der intellektuellen Verhältnisse der kindlichen Natur ausschliefsen. Aus diesen Gründen dürfte sich die Bezeichnung „Individualitätsbild", noch einfacher „Kinder- oder Schülerbild" weit besser empfehlen.

Es fragt sich nun, was unter einem solchen Individualitätsbilde zu verstehen ist. Es setzt sich zusammen aus den Beobachtungen, die der Erzieher am Kinde angestellt hat. Diese Beobachtungen erstrecken sich in erster Linie auf jene oben erwähnten Anfänge eines festen, constanten Wollens, überhaupt einer bestimmten ethischen Richtung im Kinde, auf die in der Kindesseele auftauchenden Charakterzüge. Sie umfassen aber auch das gesamte Gebiet des Intellektuellen (Beanlagung, In-

teresse, Entwicklungsgang, Leistungen) und lassen die rein körperlichen Verhältnisse des Kindes ebenfalls nicht unberücksichtigt. Die über alle diese Punkte gesammelten Beobachtungen machen den wesentlichsten Inhalt eines solchen Schülerbildes aus. Nur mufs noch etwas hinzukommen. Dem Lehrer erwachsen in den Eltern und anderen Personen eine Reihe von Miterziehern und Mitbildnern, die seine Wirksamkeit fördern und hindern können; die Erziehung und Bildung des Kindes beeinflussen eine Menge von günstigen und ungünstigen Umständen und Verhältnissen, welche von gar vielen Seiten her an das zu erziehende Kind herantreten und sich nicht von ihm fernhalten lassen. All' das wird ein gewissenhafter Lehrer soweit als möglich in den Kreis seiner Beobachtungen ziehen und danach seine Erziehungs- und Lehrthätigkeit einzurichten, zu modifizieren haben. Sobald er diese seine Beobachtungen in logisch geordneten Sätzen, gewissermafsen zu einem kleinen Aufsatze vereinigt, haben wir ein sog. Individualitäts- oder Schülerbild.

Wenn ich also den Begriff eines „Individualitätsbildes" noch einmal kurz zusammenfassen darf, so ist es dieser:

Unter einem Individualitätsbilde sind die im Laufe der Zeit vom Erzieher angestellten und zu einem zusammenhängenden, möglichst erschöpfenden Bilde vereinigten Beobachtungen zu verstehen, welche sich auf die körperlichen, intellektuellen und sittlichen Eigenschaften und Eigentümlichkeiten des Schülers, sowie auf die dieselben beeinflussenden und bestimmenden häuslichen Verhältnisse zu erstrecken haben.

I.

Geschichte der Individualitätsbilder.

Die Idee, Individualitätsbilder anzufertigen reicht zurück bis auf die Philanthropen. In seinem »Methodenbuch für Väter und Mütter« verlangt Basedow: »Bei dem anwachsenden Alter der Kinder machet ein weifses und ein schwarzes Buch, in jenes die vorzüglich guten, in dieses die vorzüglich bösen Handlungen derselben zu schreiben.« Die Lehrer am Dessauer Philanthropin mufsten die gröfste Aufmerksamkeit auf das sittliche Betragen der Schüler verwenden und die gesammelten Beobachtungen in ihre Schreibtafel notieren.

Auch an dem von Bahrdt geleiteten, dem Dessauer nachgebildeten Philanthropin zu Heidesheim (bei Dürkheim a/d. Haardt gelegen) bestanden ähnliche Gepflogenheiten. In den von Bahrdt aufgestellten Gesetzen für die Lehrer des genannten Philan-

thropins heifst es: »Jeder (Lehrer) mufs sich einige (Schüler) zu seinen Vertrauten wählen, ihr Herz zu gewinnen, ihr Innerstes zu studieren und an der Bildung ihrer Seele mit dem Eifer des wärmsten Freundes zu arbeiten suchen. Jeder Lehrer mufs ein Journal halten, wo er sich alles sogleich notiert, was er an den Kindern beobachtet, es sei Gutes oder Fehlerhaftes, und dieses Journal alle Monate an den Kurator zur Einsicht übergeben. — Alles, was in Lektions- und Spielstunden notiert worden, soll im Senat vorgetragen werden.« Der Senat war ein aus sämtlichen Lehrern und Schülern gebildeter Gerichtshof, der sich jeden Mittwoch versammelte, um die Belohnungen der Tugend festzusetzen, die Fehler und Untugenden einzelner Zöglinge kundzugeben und darüber abzuurteilen. Da finden wir z. B. neben folgenden Verdikten: »N. N. wird von 21 Stimmen für sehr empfindlich erklärt; N. N. hat Ursache nach dem Urteile von Dreifsigen sich das Kindische und Läppische in seinen Sitten abzugewöhnen; N. N. soll nach dem Wunsche aller sich fleifsiger waschen und von der Salopperei sich mehr zu entfernen suchen;« — auch andere, die von aufmerksamer Beobachtung und gründlicher Menschenkenntnis Zeugnis geben, z. B.: »D. ist fleifsig und ordentlich, aber er verläfst sich zu sehr auf seine Naturgaben und besinnt sich zu wenig, dafs diese eigentlich kein Verdienst sind. Das erste macht ihn flüchtig in seinen Arbeiten, das letztere eitel und zuweilen herabsehend auf andere. Übrigens wünschen alle, die ihn lieben, dafs er über sein Herz wachen und sich fest überzeugen möge, dafs die glänzendsten Eigenschaften ohne ein gutes und reines Herz weder andauernde Achtung der Menschen, noch wahre Beruhigung geben. — J. wird wegen seines Fleifses von allen gelobt. Aber noch ist er in seiner Laune zu ungleich. Daher kommt's, dafs seine verdriefslichen Stunden seinem Charakter zuweilen den Anstrich des Tückischen geben; er hat deswegen nötig, in solchen Stunden aufmerksam auf sich zu sein. — S. ist gut und fleifsig, auch der Schein der Eitelkeit und des Stolzes hat sich gemildert. Aber er ist noch sehr eigensinnig, d. h. Sklav seiner Laune, der selbst nicht Macht hat, etwas zu wollen, sobald seine Laune nicht will.«

An der von dem Herzoge Karl Eugen von Würtemberg gegründeten Karlsschule bestanden ebenfalls derartige Einrichtungen. Jeder Zögling sollte »genau nach seinen Gaben und demjenigen Zweck, zu dem er bestimmt sein soll, behandelt« werden. Die Offiziere und Hofmeister, welchen die sittliche Bildung und Erziehung der Karlsschüler anvertraut war, sollten darum »in allen Gelegenheiten und zu allen Zeiten bei denen Kindern gegenwärtig seyn, auf ihre Handlungen ein wachsames Auge haben, und vor ihren Anzug, Reinigung, Zucht und ganze

Aufführung repondiren (d. h. einstehen).« Sie sollten »überhaupt sich bemühen, die Anlagen, den Charakter und jede schlimme und gute Seite desselben an einem jeden Zögling aufzusuchen, zu benüzen und auf eine denselben angemessene Art jeden zu behandeln.« Damit dies stets und überall geschehen konnte, waren sie verbunden, über die Schülerabteilung, der sie vorstanden, ein besonderes Journal zu führen, in welches sie ihre bezüglichen Beobachtungen einzutragen hatten. Wenn freilich bei diesen Beobachtungen oft genug auf reine Äufserlichkeiten Wert gelegt wurde, ohne in das innere Wesen der kindlichen Gemüter einzudringen, so lag das teilweise an der wenig pädagogischen Bildung der Aufseher, teilweise an der ganzen Einrichtung der Anstalt, die nach der Sitte damaliger Zeit in der Nachahmung militärischen Geistes und Drills ein notwendiges Erziehungsmittel sah. Immerhin mufs das Bestreben, auf die Natur des Zöglings einzugehen, gerade an der Schöpfung des sonst als despotisch verschrieenen Herzogs anerkannt werden. Aus diesem Gesichtspunkt heraus verdient auch eine andere, ähnliche Einrichtung an derselben Anstalt Erwähnung. Der Herzog bestimmte nämlich im Jahre 1774, dafs jeder der älteren Zöglinge einmal sich selbst und dann auch die übrigen nach vorgeschriebenen 10 Fragepunkten schriftlich schildern sollte. Diese Arbeiten mufsten dem Herzoge auf Wunsch vorgelegt werden. So sind beispielsweise über Schiller, den damaligen Karlsschüler, von seiten seiner Mitschüler 47 solcher charakterisierender Gutachten eingegangen, in denen es unter anderem heifst: »Wendet seine Gaben nicht gut an. Hat Neigung zur Poesie. Ist gewifs ein wahrer Christ, aber nicht gar reinlich.«

Auch der Vorsteher des Pädagogiums zu Kloster Berge, Fr. Gabr. Resewitz, hatte an seiner Anstalt Einrichtungen getroffen, welche den Lehrern ein genaues Kennenlernen ihrer Zöglinge ermöglichen sollten. Er selbst sagt darüber in seiner im Jahre 1776 veröffentlichten »Nachricht von der Einrichtung —« genannter Erziehungsanstalt: »1. Ist unter den Lehrern und Aufsehern eine solche Verbindung getroffen, dafs jeder den Fleifs und das sittliche Verhalten derjenigen Schüler, welche seiner Aufsicht besonders anvertraut sind, durchaus zu kennen Gelegenheit hat. Es hält zu dem Ende jeder Lehrer über die Schüler seiner Klasse eine Tabelle, worin unter gewissen Titeln bei seines Lehrlings Namen dasjenige eingezeichnet wird, was dem schuldigen Fleifs und der Sittlichkeit entgegen sein könnte: welche Tabelle in der allgemeinen Konferenz monatlich vorgelegt wird. Jeder Aufseher bringt auch monatlich in eben diese Konferenz ein Verzeichnis der unter seiner besonderen Aufsicht stehenden Schüler, worin sie nach ihrem

Genie und Fähigkeiten, nach dem Grade ihres Fleifses und dem Fortgange ihres Studierens, nach ihrer Gemütsart und nach ihren guten und schlechten Eigenschaften charakterisiert sind. Aus diesen zusammengetragenen Verzeichnissen lernt nicht allein die gesamte Konferenz die Mängel und Vorzüge eines jeden Gliedes unserer Schulanstalt kennen und beurteilen; sondern wird auch in den Stand gesetzt, zweckmäfsige Mafsregeln zu ergreifen, Fleifs und moralische Güte immer mehr zu befördern, der Trägheit aber und den moralischen Gebrechen immer wirksamer entgegen zu gehen.« (Resewitz, Gedanken, Vorschläge und Wünsche. III. Bd. 1. Stck. S. 90.)

Ebenso hatte der Direktor des Friedrichswerderschen Gymnasiums zu Berlin, Dr. Fr. Gedike, für sämtliche Klassen seiner Schule besondere Spezialaufseher bestellt, welche die Schüler der ihnen zur Aufsicht übergebenen Klasse auf das genaueste nach ihrem Charakter, Betragen und Fleifs, sowohl in als aufser den Lehrstunden zu beobachten hatten. Als er später, vom Jahre 1787 ab, ein Seminarium für gelehrte Schulen mit seinem Gymnasium verband, wurde diese Obliegenheit z. T. den hieran beschäftigten Schulamtskandidaten übertragen. Gedike berichtet darüber in seiner »Ausführlichen Nachricht von dem Seminarium für gelehrte Schulen«: »Um den Mitgliedern des Seminariums Gelegenheit zu verschaffen, sich auch in der moralischen pädagogischen Behandlung einzelner Subjekte praktisch zu üben, wird der Direktor ihnen von Zeit zu Zeit einen oder mehrere Schüler, die wegen auffallender Verwöhnung zur Unordnung, Unregelmäfsigkeit, Unachtsamkeit und Unfleifs einer besonderen Aufsicht und Behandlung bedürfen, ihrer speziellen Tutel und Kuratel empfehlen, da sie es sich dann, um ihren pädagogischen Beobachtungsgeist und Scharfsinn zu üben, zur besonderen Pflicht machen werden, diese ihnen empfohlenen Subjekte mehr als andere, und in mehrern Verhältnissen und Situationen zu beobachten, und nach Mafsgabe ihrer Beobachtung die zweckmäfsigsten Mittel zur Verbesserung dieser ihrer Kuranden zu versuchen. — Überhaupt werden sie sich diese Bearbeitung einzelner Subjekte um so angelegentlicher empfohlen sein lassen, da sie dadurch nicht nur ihre eigene Ausbildung zum vollkommenen Schulmanne, insofern dieser nicht blofs Lehrer, sondern, soviel immer möglich, auch Erzieher sein mufs, befördern, und ihre Talente zur moralischen Behandlung der Jugend dadurch entwickeln, üben, und nach und nach zur Fertigkeit erhöhen, sondern auch zugleich ein sehr wesentliches und wichtiges Verdienst sowohl um diese einzelnen von ihnen in moralischer Hinsicht bearbeiteten Subjekte und deren Angehörigen, als auch unmittelbar zugleich um das ganze Gymnasium und dessen Ehre und Zutrauen beim Publikum erwerben.

Auch müssen sie über den Erfolg ihrer Bemühungen sich zum öfteren nicht nur mit den übrigen Lehrern, sondern besonders auch mit dem Direktor besprechen und über die etwa ferner zu ergreifenden Mafsregeln ratschlagen.« (Gedike, Gesammelte Schulschriften. II. Bd. S. 123—24.) Die gesammelten Beobachtungen wurden in einer pädagogischen Abhandlung vereinigt und in den monatlichen Konferenzen verlesen und besprochen.

Fast dieselbe Praxis bestand auch an den Pestalozzischen Anstalten, wie aus dem Bericht über die Anstalt zu Ifferten vom Jahre 1807 zu ersehen ist. Sämtliche Zöglinge waren unter eine Spezialaufsicht verteilt, sodafs jedem der älteren Lehrer zwölf bis sechszehn Knaben zur besondern Beobachtung übergeben waren. Denselben war es zur Pflicht gemacht, die Stelle eines väterlichen Privaterziehers an diesen Kindern zu vertreten und den vertraulichen Umgang mit ihnen zu benutzen, um die Kinder nach jeder Richtung ihres Wesens kennen zu lernen. Wöchentlich ein paarmal fanden Zusammenkünfte der Lehrer statt, welche oft mehrere Stunden dauerten und in denen die an den einzelnen Schülern angestellten Beobachtungen ausgetauscht wurden. Alle Bemerkungen und Beschlüsse wurden sogleich in besonders dazu bestimmte Bücher eingetragen und auf Grund derselben die Berichte an die Eltern ausgefertigt. Wie hoch Pestalozzi den Wert dieser Einrichtung anschlägt, geht am besten aus seinen eigenen Worten hervor: »Hierdurch wird es möglich, dafs jeder Lehrer in der Individualität des Kindes anschaulich lebt, wie eine Mutter anschaulich in ihrem Kinde lebte. Auch fällt dabei die Einseitigkeit in der Behandlung und die Übereilung in den Urteilen über einzelne Äufserungen und Handlungen der Kinder ganz weg. Der Lehrer wird weder durch einen zufälligen glücklichen Einfall eines solchen geblendet, noch durch eine einzelne Schwäche und Ungeschicklichkeit zu Härte und Mifshandlung verleitet. Er lernt den Schein der Kraft von der wahren Kraft, die flüchtige Neigung von einer bestimmten Richtung und einem dauernden Triebe untrüglich unterscheiden. Er kann gerecht sein, und er ist es, weil er die Bedeutung einer jeden besondern Erscheinung an ihm im Ganzen seines Charakters, seiner Anlagen und Fähigkeiten erkennt und sie auf dasselbe zurückführt, weil jedesmal das, was das Kind überall ist, vor seiner Seele steht. Die Sammlung der Ansichten und Bemerkungen über das Kind gewährt nicht nur einen leichten, sichern Überblick über seine jeweilige Stimmung und seinen Standpunkt, sondern sie zeigt auch durch die Vergleichung seines körperlichen und geistigen Befindens, sowie der Zeiten und Umstände, in denen es still stand, rückwärts zu gehen schien oder sich entwickelte, teils

den merkwürdigen Einflufs des Alters und des Körperlichen auf das Geistige und umgekehrt, teils die Irrtümer, wenn einer oder der andere Lehrer falsche Schlüsse zog. Überhaupt ist die daraus entspringende Belehrung für den Lehrer, worauf er im Urteil und der Behandlung des Kindes zu sehen habe, von der unbegrenztesten Wichtigkeit.« (Pestalozzi, Bericht an die Eltern. 1807.)

Auch ausgeführte Schülerbilder besitzen wir von Pestalozzi, welche einem Berichte über seine Armenanstalt zu Neuhoff vom Jahre 1778 entstammen und den erfahrenen Menschenkenner verraten. Von denselben — es sind ihrer 37 — mögen hier einige Platz finden:

»6. Heinrich Vogt von Mandach, 11 Jahre alt, drei Jahre in der Anstalt, webt sehr ordentlich, fangt an zu schreiben, ist auch im Französischen und Rechnen attent, genau, sorgfältig und ordentlich in allem, aber schlau, heimtückisch, argwöhnisch und ungenügsam scheint mir sein Herz; er ist gesund.

16. Friedly Mynth von Bysti, Amts Aubonne, sefshaft in Worblauffen, sehr schwach, unfähig zu jeder anstrengenden Arbeit, voll Talent zum Zeichnen, die besonders sich auszeichnende Kreatur, voll Künstlerlaunen, mit einiger Schalkheit begleitet, Zeichnen ist seine ganze Arbeit, anderthalb Jahr hier, 10 Jahr alt.

18. Marianne Mynth, seine Schwester, 8 Jahre alt, ein schönes, fähiges, empfindsames Kind, aber auch launig und eigensinnig, vortreffliche Anlage zum Singen, aber zu schwach für stärkere Landarbeit.« (Pestalozzi, Zuverlässige Nachricht von der Erz.)

Dafs auch Herbart die klare Einsicht in das Wesen des Kindes als die erste Vorbedingung für eine gedeihliche unterrichtliche und erziehliche Wirksamkeit ansieht und darum eine gründliche Beobachtung der kindlichen Individualität seitens des Erziehers verlangt, darf uns von ihm, dem grofsen Psychologen unter den Pädagogen, nicht wunder nehmen. In seiner Begründung der Pädagogik (»Umrifs pädagogischer Vorlesungen. § 34.«) stellt er sehr bestimmte Forderungen bezüglich dieser Beobachtungen auf, welche ganz für die Anfertigung von Individualitätsbildern sprechen. Er sagt: »Um nun die Bildsamkeit jedes Einzelnen genauer kennen zu lernen, ist Beobachtung nötig, welche teils auf die vorhandenen Vorstellungsmassen, teils auf die leibliche Disposition zu richten ist. Dahin gehört das Temperament, insbesondere die Reizbarkeit für Affekten. Bei manchen ist Furcht, bei andern Zorn die erste natürliche Regung; Lachen und Weinen wandelt einige leicht, andere schwer an; es giebt deren, bei welchen das Gefäfssystem auf sehr geringe Anlässe sich aufgeregt zeigt. Man beobachte ferner:

1. in den Freistunden: ob die Zöglinge noch ganz kindlich jeden sich darbietenden Gegenstand zum Spiel benutzen, oder ob sie mit wechselnder Liebhaberei die Spiele absichtlich verändern, oder ob sich bestimmte Gegenstände eines beharrlichen Strebens entdecken lassen;

2. inbezug aufs Lernen: ob der Zögling lange oder nur kurze Reihen auffafst, ob bei der Reproduktion viele oder wenige Mifsgriffe zu begegnen pflegen, ob das Gelernte im Spiel zwanglos nachklingt;

3. ob die Äufserungen der Zöglinge oberflächlich sind oder aus der Tiefe kommen. Dies erkennt man allmählich durch Vergleichung der Worte und Handlungen.

Bei Gelegenheit solcher Beobachtungen wird man auch noch teils den Rhythmus der geistigen Bewegungen, teils die Beschaffenheit des Gedankenvorrats beim Zögling wahrnehmen und nach dem allen sowohl die Materie als die Form des Unterrichts zu bestimmen suchen.«

Und diese theoretischen Ansichten hatte Herbart bereits früher — während seiner Thätigkeit als Hauslehrer bei dem schweizerischen Landvogt Herrn von Steiger, 1797—1799 — in der Praxis erprobt. In seinen Briefen an den genannten Herrn finden wir die eingehendsten Charakteristiken seiner drei ihm übergebenen Schüler niedergelegt, wobei er gleichzeitig angiebt, wie er jeder hervortretenden Eigentümlichkeit derselben begegnet wissen will. Da heifst es beispielsweise:

»Im Ganzen genommen, soweit ich Ludwig bis jetzt kenne, glaube ich, man müsse alle Hoffnung auf feinen Verstand gründen. Er ist vielleicht zu gesund, fühlt sich zu wohl, hat ein zu fröhliches Temperament, um, bis jetzt, zarter Empfindlichkeit, Innigkeit, Reizbarkeit, fester Anhänglichkeit an irgend einen Menschen oder eine Wissenschaft oder einen Lieblingsgedanken Raum in seinem Herzen zu lassen. Dadurch ist er gewifs gegen jede denkbare Art von Schwärmerei, sie sei welche sie wolle, völlig gesichert. Dagegen ist er heftig in seinen Begierden und nicht gewohnt, sich ihnen selbst freiwillig zu widersetzen; bei seinem schnell heranwachsenden Körper fürchte ich daher nach ein paar Jahren von der Seite der tierischen Sinnlichkeit einen gewaltigen Sturm. Sich selbst überlassen würde er durch diese Lebhaftigkeit der Begierden ein Egoist, und da sein natürlicher Verstand weder durch Liebe, noch Ehrgeiz, noch Wifsbegierde, noch irgend eine andere herrschende Neigung dieser Art verdunkelt würde, ein kluger, überlegter, konsequenter Egoist werden. Durch eine Leitung hingegen, wie sie sein sollte, liefse sich eine solche Disposition zu der vortrefflichsten Vielseitigkeit des Interesse, zur hellsten Klarheit des Verstandes — eben wegen jener Freiheit von

allen bestimmteren Neigungen und aller Schwärmerei — und zu einer Energie des Charakters — wegen des wahrscheinlich bevorstehenden harten Kampfes mit der Sinnlichkeit, — endlich wegen seines heiteren Temperaments zu einer glücklichen Empfänglichkeit für Freuden aller Art ausbilden. . . .

Karl entwickelt immer mehr Fassungskraft und Wifsbegierde. Die Spuren tieferer Empfindung versprechen mir viel für seinen Charakter. Nur fürchte ich, seine Bedächtigkeit könnte in Kleinigkeitsgeist und Beschränktheit ausarten, darum möchte ich ihn früh zu heben suchen und seinen Beschäftigungen eine gewisse Wichtigkeit geben. . . .

Rudolf ist noch ganz Kind, und ein Kind, wie man es wünschen kann. Mit seiner Flüchtigkeit habe ich viel mehr Geduld, als es manchmal scheinen mag; ich bedaure ihn wegen der Strenge, deren ich zuweilen nicht entbehren kann. Er wird von allen Eindrücken und von seinen eigenen Neigungen und Einfällen täglich mehrmals hin- und hergebogen, und hätte, wenn man ihn so lassen wollte, alle Anlage, ein schwacher, eitler, listiger und doch leicht zu überlistender Mensch zu werden.«

Aus der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts sind es die vier Pädagogen: Niemeyer, Dinter, Zerrenner und Gräfe, welche die Anfertigung genauer Schülercharakteristiken vom Lehrer verlangen, meist allerdings nur in Verbindung mit den üblichen Zensuren.

Niemeyer will dergleichen Individualitätsbilder in ein besonderes »Sittenbuch,« welches jede Schule führen soll, eingetragen wissen. »Die Ausführlichkeit oder Kürze, die Sprache und Einkleidung, die Beschränkung auf die stärksten Züge oder die feinere Ausmalung des Bildes wird durch die Anzahl der Lehrlinge, den Stand und die Bildung der Eltern bestimmt. Ein feines psychologisches Urteil kann man nur von dem gebildeten Schulmanne und dem Erzieher der gebildeten Stände erwarten, — man berücksichtige die Zeit, in welcher dies für uns Volksschullehrer harte Urteil niedergeschrieben wurde! — und es wird auch nur in diesem Kreise verstanden. Ein solches darf sich nicht blofs auf allgemeine Bezeichnungswörter (fleifsig, sittlich, tadelhaft und dergl.) einschränken, sondern zeigen, in welcher Art sich das Gute oder Fehlerhafte bei diesem oder jenem äufsere; es mufs dem, der sich bessern will, eine Art von Nachhilfe geben; es mufs jedem sagen, worauf man in Absicht seines Fleifses, seines Verhaltens, seiner Charakterbildung bis zur nächsten Zensur vorzüglich merken werde. Aber auch kürzere Beurteilungen haben ihren Nutzen. Auch der weniger gebildete oder geübte Elementarlehrer kann doch bezeugen, ob N. N im verflossenen Zeitabschnitt träge oder

fleifsig gewesen, verlernt oder zugelernt, die Schule ordentlich oder unordentlich besucht, sich ruhig oder unruhig, gehorsam oder ungehorsam, zänkisch oder friedlich bewiesen, sich reinlich oder schmutzig gehalten. Warum sollte es daher nicht auch in Land- und Bürgerschulen nützlich sein, durch eine solche Zensur die Kinder und Eltern aufzumuntern?« (Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Bd. II S. 516.)

Dinter verlangt, dafs der Lehrer an die vorgesetzte Behörde halbjährlich oder jährlich Schultabellen einreiche, in welche aufser den Versäumnissen auch die Fortschritte und Sitten der Schüler angeführt werden sollen. Aufserdem empfiehlt er dem Lehrer, ein Verzeichnis der jedesmal abgehenden Katechumenen zu halten, in welches er eine Charakteristik derselben nach folgendem Muster aufnehmen soll:

»Paul Wild, geb. 1790, conf. 1804, Halbhüfners Sohn aus No. 14, ein offner Kopf, der trotz der beträchtlichen Versäumnisse doch ziemliche Fortschritte (das Rechnen ausgenommen) machte. Seine Aufführung hingegen machte Eltern und Erziehern viel zu schaffen. Unruhig, leichtsinnig, kindisch bis zur Entlassung aus der Schule, durfte er fast keine Stunde ohne Aufsicht sein. Selbst dafs er beim Klettern im Jahre 1802 einen Arm brach, besserte ihn nur auf 6 Wochen. Und doch kann er, da nicht eine Ader von Bosheit in ihm ist, einst ungleich besser werden, als man nach seinem bisherigen Benehmen erwarten sollte.« (Dinter, die vorzügl. Regeln d. Pädag. S. 93.)

Zerrenner empfiehlt Sittenbücher im Sinne Niemeyers als ein zweckmäfsiges Schuldisziplinarmittel, doch warnt er nachdrücklichst vor jeder ungehörigen u. mifsbräuchlichen Benutzung derselben und vor leichtfertiger, vorschneller und darum meist ungerechter Beurteilung der Schüler in denselben.

Gräfe wünscht neben sog. »Sittenprotokollen«, d. s. den Sittenbüchern ähnliche, nur mehr tabellenmäfsig gehaltene Listen, in welche das sittliche Verhalten der Schüler im allgemeinen vermerkt werden sollte, besondere, spezieller ausgeführte Schülercharakteristiken. Er sagt darüber: »In vielen Fällen ist es aber zur Beurteilung eines Schülers in sittlicher Beziehung, sowie zur Einleitung eines Besserungsverfahrens von dem gröfsten Vorteile, wenn dem Lehrer ein möglichst ausgeführtes Bild von dem ganzen geistigen und sittlichen Zustande eines Schülers vorliegt. Zu diesem Zwecke ist die Entwerfung von Schülercharakteristiken auf Grund eigener und fremder Beobachtungen und Erfahrungen zu empfehlen. Dieselben müssen eine genaue Angabe der natürlichen Anlagen, des Temperaments, des Charakters, wenn ein solcher schon hervorgetreten ist, des Verhaltens in unterrichtlicher Hinsicht, wie gegen die Schulordnung, des Betragens gegen Lehrer und Mit-

schüler, des Betragens aufser der Schule, kurz alles enthalten, was die geistige, gemütliche und sittliche Eigentümlichkeit des Schülers zu bezeichnen imstande ist. Dabei darf auch die Angabe der Ursachen, durch welche diese Eigentümlichkeit in der gesamten geistigen Erscheinung bedingt wird, nicht fehlen.« (Gräfe, Die deutsche Volksschule. Bd. I. S. 701—702.) Seltsamer Weise jedoch spricht sich Gräfe gegen die Überlassung dieser Individualitätsbilder an den nachfolgenden Lehrer aus.

Hier sei auch noch der Einrichtung des von Wichern im Jahre 1833 gegründeten »Rauhen Hauses« in Hamburg gedacht, wonach jeder der »Brüder« ein Journal zu halten hat, in welches er das Bemerkenswerteste über das Leben, die innere Entwicklung, die Eigentümlichkeiten, Fortschritte oder Rückschritte jedes Kindes, mit dem er irgend in Berührung kommt, kurz notiert. Diese Bemerkungen werden dem Vorsteher übergeben, in den Konferenzen beraten, z. T. auch berichtigt und dann verwertet.

Das Verdienst, Individualitätsbilder nicht nur am entschiedensten gefordert, sondern auch in der Praxis die deutlichsten und ausführlichsten Muster zur Anfertigung derselben gegeben zu haben, gebührt in unserer Zeit den Schülern und Nachfolgern Herbarts.

An dem von Ziller gegründeten und bis zu seinem Tode von ihm geleiteten Leipziger akademisch-pädagogischen Seminare besafs jede Klasse der mit dem Seminar verbundenen Übungsschule ein sog. »Individualitätenbuch«. Dasselbe diente zur Aufnahme für alle an dem Kinde beobachteten Eigentümlichkeiten und individuellen Züge. Als Richtpunkte für die zu sammelnden Beobachtungen galten folgende acht Punkte:

1. Die äufsere Erscheinung der Knaben in bezug auf Kleidung, Reinlichkeit, Haltung, Blick;
2. Wahrheitsliebe, Ehrlichkeit;
3. Gesinnung gegen Eltern und Lehrer, Verhalten gegen Mitschüler, Fremde;
4. Fähigkeiten, Interesse, Beschäftigung, Spiele, Teilnahme am Unterrichte;
5. Pünktlichkeit in bezug auf Schulbesuch, Arbeiten, Bücher, Hefte;
6. Häuslichkeit und Umgang aufser der Schulzeit;
7. Gedanken an künftigen Beruf;
8. Vorschläge zur Abhilfe von Fehlern und Mängeln.

Die Eintragungen wurden in den monatlichen »Seelsorgerkonferenzen« vorgelesen und bestätigt oder von anderer Seite berichtigt und dienten dann als Grundlage für die am Ende der Schulzeit aufzustellenden eigentlichen Schülerbilder, welche auch dem konfirmierenden Geistlichen zur Verfügung gestellt

wurden. Die Vorbedingung für solche Individualitätsbilder bildete natürlich ein langer, inniger und vielseitiger Verkehr der Lehrer und Kandidaten mit den Kindern. Im »Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, II. Jahrgang, 1870« findet sich auf S. 209 u. f. ein derartiges Schülerbild von einem zehnjährigen Knaben, das einem Briefe an Ziller entnommen ist, also den Leipziger Verhältnissen entstammt oder doch Zillers Anregung seine Entstehung verdankt. Ich entnehme demselben den Abschnitt über das »Interesse«:

»1. Interessen der Erfahrung: a) empirisches Interesse: Nach allen Seiten stark entwickelt. Daher Vorliebe für Naturkunde, für Technik aller Art, für Geographie. b) spekulatives Interesse: Noch sehr unentwickelt. Für Mathematik insoweit vorhanden, als sie sich auf kombinatorischem Gebiete hält. c) ästhetisches Interesse: Kein Sinn für Ordnung. Für Musik wenig Lust, noch weniger Leichtigkeit. Er zeichnet mit Vorliebe Pferde, für deren schöne Formen er ein merkwürdiges Verständnis hat. Wie weit der Farbensinn entwickelt ist, habe ich nicht beobachten können. Für die Schönheit der Sprache nicht ohne Empfänglichkeit. Fliefsender Stil.

2. Interessen des Umgangs: a) sympathetisches Interesse: Sehr wenig entwickelt. Rücksichtsvoll fast nur gegen die Eltern, aber ebenso sehr aus Klugheit, weil er sich Vorteile verspricht, als aus unverfälschter Zuneigung. Zu mir hat der Knabe grofse Liebe gefafst, und zwar uneigennützige, denn er weifs sehr wohl, dafs ich durch Liebkosungen und Aufmerksamkeiten nicht von meiner Ansicht abgebogen werde. Der Egoismus der Mutter hat auf das Kind sehr schlecht gewirkt. Mein nächstes Augenmerk ist darauf gerichtet, den Knaben wenigstens zur Anerkennung der Rechtsidee zu zwingen. Wohlwollende Gesinnung zu pflanzen, ist noch nicht recht gelungen, am ehesten noch gegen Arme und Tiere, am wenigsten gegen das Dienstpersonal. Der Knabe ist überhaupt nach aufsen zu wenig in Thätigkeit versetzt worden; er ist zu wenig mit Knaben seines Alters in Berührung gekommen. b) soziales Interesse: Für die Gesellungen der Menschen, deren Zwecke und Einrichtungen wenig Interesse; er weifs auch nicht, wie er sich in Gesellschaft zu benehmen hat. Überhebung gegen Dienstboten habe ich nachdrücklich hintan gehalten. c) ethisches und religiöses Interesse: Der Bube ist sittlich roh; er hat kein Verständnis für die feinen Nüancierungen sittlicher Verhältnisse. Hier thut ein sorgfältig analysierender Gesinnungsunterricht not. Es fehlt an Klarheit und Wärme des sittlichen Gefühls und fast gänzlich an den betreffenden appercipierenden Vorstellungsmassen.«

Einen ebenso entschiedenen Vertreter fand die Sache der Individualitätsbilder in Prof. Dr. Stoy, dem Vorstande des

pädagogischen Universitäts-Seminars in Jena. Den am Seminar beschäftigten Lehrern und Kandidaten wurden Blätter mit psychologischen Fragen über die Schüler einer Klasse eingehändigt, welche von ihnen ausgefüllt werden mufsten. Die Hauptpunkte, worauf sich diese Fragen richteten, waren:

»1. Das Interesse: Welcher Art des Interesses gehört der Schüler an?

2. Die Reproduktion des mitgeteilten Gedankenstoffes: Sauberkeit (Konfusion), Vollständigkeit (Auslassen) und Rhythmus (Grade der Langsamkeit und Schnelligkeit).« (Bliedner, K. V. Stoy und das pädagogische Universitäts-Seminar. S. 87.) »Nach Stoys Vorschlag teilte man die Kinder ein nach dem Grade der Gedankenbewegung in langsame, mittlere und schnelle, nach dem Gehalte der Gedanken in oberflächliche, mittlere und gründliche, nach dem Festhalten der Gedanken in zerfahrene, unsaubere, saubere Köpfe.« (Ebenda: S. 33.) Proben solcher psychologischen Bemerkungen aus verschiedenen Unterrichtsfächern sind ebenfalls in Bliedners soeben citiertem Buche auf S. 300 u. f. abgedruckt. Da heifst es beispielsweise: »A. folgt mehr mit ruhigem Interesse der Sache und fafst und reproduziert mit grofser Sicherheit, doch wünschte ich ihn äufserlich und innerlich lebendiger, damit er sich nicht begnüge mit der Kost, die ihm gegeben wird und die seinen Kräften nicht genügen dürfte, er möchte sich doch selbst antreiben zu neuen Entdeckungen auf dem Gebiete des Wissens, kurz: es fehlt ihm die rechte Neugierde. — Diese hat B. in hohem Grade. Seine vielen guten Fragen, um über allerlei Probleme, die in ihm auftauchen, Aufklärung zu erhalten, machen mir grofse Freude. Daneben macht er oft ganz treffende Bemerkungen, welche von einem wirklich lebendigen Interesse zeugen, auch von guter Beobachtungsgabe und von einer nicht geringen Fähigkeit, von den Symbolen zu abstrahieren und sich anschaulich in die Mitte der Dinge zu versetzen. Aufgefallen ist mir, wie er allein von allen sich stets unaufgefordert bemüht, in vollständigen, gutgebauten Sätzen zu sprechen, und diese seine Bemühung ist meistens von gutem Erfolge gekrönt.«

Auch nach andern Gesichtspunkten hin hatten die Lehrer und Kandidaten an den Schülern Beobachtungen anzustellen. Um hierbei ein möglichst treues Bild zu erhalten, mufsten die verschiedenen Kreise, in denen das Kind lebt, ins Auge gefafst werden, es mufste also das Kind in der Schule: während des Unterrichts, vor und nach demselben, aufserhalb der Schule: in seinem Benehmen auf der Strafse, im Garten und im Verkehr mit Lehrern und Genossen, endlich auch im häuslichen Leben beobachtet werden. Die auf diese Weise gesammelten Beobachtungen wurden dann mit den oben erwähnten zu einem

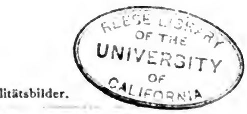
Schülerbild vereinigt. Die oft sehr ausführlichen Schülerbilder erfuhren in besonderen Konferenzen, den sog. »Scholastika,« eine eingehende Besprechung, und nach ihnen richteten sich dann die weiterhin an dem betreffenden Kinde notwendigen Erziehungsmafsregeln. Sittlich besonders gefährdete Knaben waren einer noch aufmerksameren Aufsicht seitens der Mitglieder des sog. »Seelsorgervereins« unterstellt. Dieser Verein versammelte sich wöchentlich einmal, wobei die gemachten Beobachtungen und Erfahrungen ausgetauscht wurden. Jedes Mitglied hatte sich 1 bis 3 Knaben ausgewählt, die seiner besonderen Seelsorge anvertraut waren.

»Als Vorbedingung aller Wirksamkeit auf dem betretenen Boden stellte sich heraus ein möglichst genaues Kennenlernen der betreffenden Kinder, welches durch Beobachtung derselben in der Schule, auf der Strafse, dem Spielplatze, im elterlichen Hause, durch Besprechung mit den übrigen Lehrern und überhaupt durch alle zweckdienlichen Mittel erreicht werden sollte. Als Mittel direkter Einwirkung wurde anerkannt zuerst der Einfluls des Seelsorgers auf die Familie. Er sollte diese regelmäfsig, doch nicht immer in denselben Zeitintervallen und Stunden besuchen, sie aufmerksam machen auf die Gefahr, in welcher die Seelen ihrer Kinder schwebten, den erziehlichen Ernst in ihr beleben, ihre Gesinnung zu heben suchen. Als zweites Mittel wurde der persönliche Umgang des Seelsorgers mit dem ihm anvertrauten Kinde bezeichnet. Das Kind sollte in dem Seelsorger seinen Freund schätzen und lieben lernen, ihn öfters besuchen, Spaziergänge mit ihm machen dürfen usw.« (Bliedner, K. V. Stoy u. d. p. U.-S., S. 37.)

Es leuchtet ein, welchen Segen diese vielseitigen Bemühungen für die Erziehung der Kinder mit sich bringen, dafs aber auch die auf Grund solch' eingehender Beobachtungen aufgestellten Individualitätsbilder oft einen bedeutenden Umfang annehmen mufsten. Ein derartiges Schülerbild giebt Bliedner auf S. 313 u. f. seines oben schon öfters citierten Buches. Es sei hier im Auszug wiedergegeben:

»O. Sch. ist geboren den . . . 18 . . als der Sohn des Maurers Sch. Gröfse: 1,15 m. Kopf: ziemlich grofs. Haar: fast schwarz. Augen: dunkelbraun. Nase und Kinn: spitz. Mund: breit und zeigt gewöhnlich eine Reihe nicht ganz gesunder Zähne. Der Körper ist nicht kräftig gebaut, obgleich es auf den ersten Blick so aussieht. Die Gesichtsfarbe ist nicht gesund. Der Vater ist den ganzen Tag nicht zuhause. Die Mutter macht den Eindruck einer häuslichen, ordentlichen Frau. Das Häuschen, welches Familie Sch. bewohnt, ist klein, macht aber einen ganz netten Eindruck. Die Stube ist sehr sauber

gehalten. In der Stube leben noch eine ältere und jüngere Schwester und ein jüngerer Bruder. Keines von den Geschwistern scheint geistig so beeinträchtigt zu sein, als unser Sch. Die Eltern sind darüber sehr bekümmert; die Mutter teilte mir mit, dafs ihr Sohn als ganz kleines Kind die englische Krankheit gehabt habe, zufolge deren er sich physisch sehr langsam entwickele. . . Durch diese langsame physische Entwicklung ist seine geistige sehr beeinträchtigt worden. — Zuhause findet er, wenn seine Eltern nicht anwesend sind, wenig Anregung zu geistiger Arbeit . . ., er ist sich gewöhnlich selbst überlassen. Spielzeug hat er einige Jahre nicht besessen, weil er, wie seine Mutter sagt, gern hat wissen wollen, wie die Sachen inwendig aussahen. . . Obgleich er kein musikalisches Gehör hat, liebt er die Musik aufserordentlich. . . Über dem Spielen vergifst er gewöhnlich seine Schularbeiten. Auf dem Schulwege braucht er meistens viele Zeit . ., wo ihm etwas Bemerkenswertes aufstöfst, da bleibt er stehen und sieht sichs an. . . Dafs er für alle diese Dinge Interesse an den Tag legt, dafs er in den Strafsen stehen bleibt und dem Treiben der Menschen zuschaut, kommt daher, dafs er nie aus seinen vier Pfählen herauskommt und von seinem abgelegenen Häuschen aus die Beschäftigung der Menschen nicht beobachten kann. Im Unterrichte zeigt sich Sch. sehr teilnahmlos. . . Gewöhnlich hat er nicht durchgelesen. Mit den schriftlichen Arbeiten kann man zufrieden sein; seine Schwester nimmt sich hier manchmal seiner an. Was er schreibt, geht sehr langsam, aber es wird gut. Wird er gefragt, warum er seine Schularbeit nicht gemacht habe, so lautet die regelmäfsige Entschuldigung: Ich hatt's vergessen. Etwas anderes ist nicht aus ihm herauszubringen. Unterhält man sich freundlich mit ihm, so erfährt man sehr wenig. Seine gewöhnliche Rede lautet: Ja und nein. Dies ist ein Zeichen seiner grofsen Spracharmut. . . Das Lesen, das Auffassen von Wortbildern geschieht sehr langsam. Im Rechnen bin ich mit ihm sehr zufrieden. Er fafst die Aufgaben ziemlich rasch und sicher auf und vermag sie schnell und richtig zu lösen. Aber in allem bedarf es der Anregung. Am Singen nimmt er gern teil, obgleich er selbst weifs, dafs er stimmlich gar nicht beanlagt ist. . . Eine biblische Geschichte, ein Gedichtchen oder ein Liedchen aufzunehmen, fällt ihm sehr schwer und dauert ziemlich lange Zeit. Die Reproduktion geht ebenfalls sehr langsam von statten. Das Neue, was an ihn herantritt, findet sehr wenig appercipierende Vorstellung, daher wohl auch seine Ausrede: Ich hatt's vergessen. Ein grofser Fehler, der seine geistige Entwickiung sehr hindert, ist seine übertriebene Ängstlichkeit. Sie entspringt aus dem Mangel an Selbstvertrauen. Sch. ist nicht zum Bewufstsein seiner Kraft



gebracht worden, er traut sich sehr wenig zu. Zweierlei kann hieran schuld sein: 1) Man hat ihm gleich von vornherein Aufgaben gestellt, die sein schwacher Geist nicht lösen konnte, und das öftere Mifslingen führte zum Mifsmut und zur Verzagtheit, oder 2) man hat ihm seine geistige Begrenztheit zu oft vor Augen gehalten und so seine Mutlosigkeit herbeigeführt. Der Fehler, den die Erziehung hier verschuldet, wird sich schwer wieder gut machen lassen. Seine Verzagtheit tritt aber auch noch auf andere Weise zutage. Er wagt es nicht, einem seiner Mitschüler entgegenzutreten; er läfst sich von ihnen leiten und zeigt sich ganz willenlos. . . Daraus erwächst für den Lehrer die Forderung, ihn ja recht in Schutz zu nehmen gegen die Willkür seiner Mitschüler und zu wachen über seinen Umgang, damit er nicht in schlechte Hände falle, die seine noch reine Seele verderben. — Wenn nun auch Sch. bereits $9^1/_2$ Jahre alt und sein Geist durch den leiblichen Organismus sehr beeinträchtigt worden ist, so glaube ich, dafs die Erziehung ihn doch ein gut Teil seiner Bestimmung entgegenführen kann. Ihr Ziel ganz zu erreichen, wird ihr wohl nicht gelingen. Den Stürmen des Lebens wird er wohl nie mit Mut und Unerschrockenheit entgegentreten können, und der Willkür seiner Mitmenschen, die seinen guten Willen mifsbrauchen, wird er später oft genug ausgesetzt sein.«

Auch heute noch — unter dem Nachfolger Stoys, dem Professor Rein, — wird am pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena ähnlich verfahren. Behufs Aufstellung eines Individualitätsbildes werden jedem Praktikanten zur ganz besondern Beachtung ein oder einige Knaben zugewiesen, mit deren Eltern er sich in Verbindung zu setzen hat, um einesteils die häuslichen Verhältnisse, in denen sie aufwachsen, näher kennen zu lernen, und andernteils sich über ihr Verhalten aufserhalb der Schule zu unterrichten. Die nach Ablauf eines Semesters gesammelten Beobachtungen werden dem Klassenlehrer übergeben, der sie aufbewahrt bis genügender Stoff vorliegt, aus denen ein Individualitätsbild zusammengestellt werden kann. Dasselbe steht dann dem in eine Klasse neu eintretenden Lehrer zur Verfügung, dem es somit erleichtert wird, die Eigentümlichkeiten eines jeden Knaben zu erfahren, nach denen er dessen individuelle Behandlung einzurichten hat. Ein aus solchen einzelnen Beobachtungen entstandenes Schülerbild ist im II. Heft des »Jenaer Seminarbuchs« abgedruckt. Dasselbe ist ähnlich angelegt wie das oben mitgeteilte, nur noch ausführlicher — es umfafst über 10 Druckseiten. Ich beschränke mich deswegen darauf, den am Schlufs gegebenen zusammengefafsten Inhalt hier zu wiederholen:

»N. N. ist ein mit guten Anlagen ausgestatteter, aber nur

schwaches Interesse besitzender Knabe. Sein Äufseres erscheint vernachlässigt, sein ganzes Auftreten erinnert an den Phlegmatiker. Eine hervorragende, die Annäherung an das Erziehungsziel und auch die Entstehung eines dem Unterrichtsziel entsprechenden Zustandes in hohem Mafse hindernde Eigenschaft ist die auffällige Störrigkeit des Knaben, die ihre Erklärung findet: 1. in einem falschen und zwar zu hohen Selbstgefühl und 2. in der mangelnden Autorität des Vaters. Wir müssen ihn lieb gewinnen wegen seines ehrlichen, wahrheitsliebenden Wesens und seiner Sparsamkeit.« — Schliefslich werden dann auch noch die notwendigen Erziehungsmafsregeln, und zwar nach den drei Seiten der Regierung, des Unterrichts und der Zucht hin festgestellt.

Ähnliche Einrichtungen wie in Leipzig und Jena bestanden oder bestehen noch meines Wissens am Halberstädter Seminar unter Kehr und am Weimarer Seminar unter Ranitzsch, ebenso an dem von Stoy gegründeten evangelischen Seminar zu Bielitz in Österreich-Schlesien. In seiner »Praxis des Volksschulunterrichts« giebt Kehr auf S. 65 und 66 die Gesichtspunkte an, nach denen die Lehrseminaristen Schülercharakteristiken aufstellen mufsten, und in der »Gedenkschrift zum 100 jährigen Bestehen des Weimarer Lehrerseminars« findet sich auf S. 89 u. f. ein ausgeführtes Individualitätsbild. Am »Zillerstift« in Leipzig, einer Bewahranstalt für sittlich gefährdete Schulknaben, pflegt man ebenfalls noch das Erbe Zillers. In den veröffentlichten Jahresberichten, deren mir einer vom Jahre 1885 vorliegt, sind kurze Charakteristiken der die Anstalt besuchenden Knaben angegeben. Auch der verstorbene Dresdener Praktiker der Elementarklasse, der bekannte Wiedemann, hat in seinem vielverbreiteten Buche »Lehrer der Kleinen« einen besonderen Abschnitt über »Schülercharakteristiken«, der bei Abfassung vorliegender Arbeit zum Teil berücksichtigt worden ist. —

II.

Wert der Individualitätsbilder.

Es könnte unnötig und überflüssig erscheinen — nachdem so zahlreiche und zum Teil gewichtige Autoritäten sich dafür verwandt haben, — den Wert solcher Individualitätsbilder und damit ihre Notwendigkeit oder wenigstens ihre Existenzberechtigung nachweisen zu wollen. Wenn es im folgenden dennoch versucht werden soll, so geht der Verfasser dabei von der Erwägung aus, dafs trotz allseitiger Anerkennung der pädagogischen Gründe, welche für Anfertigung von Individualitätsbildern sprechen, doch nur kleinere, meist herbart-zillersche

Kreise die theoretischen Forderungen in die Praxis übertragen haben, d. h. wirkliche Individualitätsbilder von ihren Schülern aufstellen. Wäre es Thatsache, dafs jeder Lehrer neben dem Tagebuche, der Versäumnisliste u. a. auch ein Individualitätenbuch führte, so wäre diese Arbeit allerdings umsonst geschrieben. Da dies aber meines Wissens keineswegs so allgemein geschieht, wie es wohl wünschenswert wäre, so wagt es der Verfasser, eben jene Gründe, welche die Aufstellung von Individualitätsbildern verlangen, hier noch einmal im Zusammenhange darzulegen. Wenn es ihm gelingen sollte, mit seinen Ausführungen auch weiteren Kreisen der Lehrerschaft Interesse für die gute Sache abzunötigen und sie von dem Werte der Individualitätsbilder soweit zu überzeugen, dafs sie sich zu ihrer Anfertigung entschlössen, so wäre der Zweck dieser Zeilen vollständig erreicht.

Es sei hier zunächst der Bedeutung gedacht, welche die Individualitätsbilder für den Verfasser selbst gewinnen können. Wie oft kommt es nicht vor — es sei hier nur an den Fall erinnert, dafs ein Kind in eine Besserungsanstalt aufgenommen werden soll, — dafs vom Lehrer ein ausführliches Urteil über einen Schüler eingefordert wird. Da hat sicher schon mancher an sich selber die Erfahrung gemacht, dafs sich doch im Grunde genommen herzlich wenig über das betreffende Kind sagen lässt. Man bemüht sich, aus seinem Gedächtnis alles auf den Schüler bezügliche Material hervorzuholen, das irgendwie geeignet erscheinen könnte, ein gewisses Licht auf sein inneres Wesen zu werfen, und kommt schliefslich doch zu der Erkenntnis, dafs als Resultat aller Bemühungen nur ein in den allgemeinsten Redensarten sich bewegendes, nicht im geringsten individuell gefärbtes Charakterbild des Kindes sich ergeben hat. Ein solches aber, mufs man gestehen, befriedigt weder den Verfasser, noch vermag es dem, für welchen es bestimmt ist, zu genügen. Und ferner, da die einzelnen Vorfälle, welche das Urteil über das sittliche Verhalten eines Schülers bestimmen, sich zum Teil im Gedächtnis verwischen oder einander verdrängen, namentlich wenn dabei ein etwas längerer Zeitraum in Betracht kommt, so kann sehr leicht da, wo der Lehrer sich einzig und allein auf sein Gedächtnis verläfst, ein solches Urteil an Richtigkeit und Wahrheit einbüfsen, weil dann meist das Verhalten des Schülers während der letzten Zeit den Ausschlag bei der Beurteilung giebt. Wenn es sich aber der Lehrer zur Regel gemacht hat, seine Schüler vom ersten Schultage an genau und nach allen Seiten hin zu beobachten und seine Erfahrungen schriftlich zu fixieren, so wird es ihm sicher in den meisten Fällen möglich sein, ein umfassenderes, gründlicheres und auch richtigeres Urteil abzugeben. Und auch der Umstand

ist nicht gering anzuschlagen, dafs die Entwerfung solcher Schülerbilder den Lehrer nötigt, die gröfste Aufmerksamkeit auf alle Äufserungen des kindlichen Geistes und Gemütes zu verwenden, mit der peinlichsten Gewissenhaftigkeit sein inneres Wesen zu beobachten. Das mag freilich oft genug mit vieler Mühe für ihn verbunden sein, aber diese Mühe verschafft ihm auch eine gründliche Erkenntnis der kindlichen Natur, die ihm seine schwere Erzieherarbeit zu erleichtern im Stande ist; sie bereitet ihm gar manchmal eine reine Freude durch die Entdeckung eines interessanten kindlichen Charakterzuges, der ihm sonst verborgen geblieben wäre; sie weckt und schärft sein psychologisches Urteil und ist für ihn die beste Schule für praktische Psychologie.

Ihre Hauptbedeutung aber haben die Individualitätsbilder jedenfalls für den nachfolgenden Lehrer bei Übernahme neuer Schüler und für das charakterisierte Kind selbst.

Bereits einleitend ist betont worden, welchen Wert ein ausführliches Bild von jedem neuübernommenen Schüler für den nachfolgenden Lehrer haben mufs. Wie vieler Mühe und Zeit bedarf es schon, um nur allein die Namen der Neulinge zu merken, und wie geringfügig ist doch das im Vergleich zu der Arbeit, die Schüler ihrem Wesen noch soweit kennen zu lernen, als es für eine gesegnete Lehr- und Erziehungsthätigkeit notwendig ist. Allerdings, jeglicher Bemühung und Beobachtung, die kindlichen Geister und Gemüter zu erforschen, wird der Lehrer durch die ihm übergebenen Schülerbilder nicht enthoben werden; auch soll nicht etwa verlangt werden, dafs er sich im Besitze derselben aller eigenen Meinung entschlagen und die von seinem Vorgänger niedergeschriebenen Charakteristiken als ein untrügliches, irrtumfreies Evangelium hinnehmen müsse. Aber dafs ihm dadurch das Kennenlernen seiner Zöglinge nach ihrer inneren Natur ganz wesentlich erleichtert wird, dürfte wohl kaum zu bestreiten sein. Wieviel Zeit geht nicht zu Anfang des neuen Schuljahres mit mancherlei Versuchen, die Eigenart der Schüler kennen zu lernen, um daran die Erziehung anzuknüpfen, verloren. Da wird doch sicherlich jeder Lehrer die ihm in Gestalt der Individualitätsbilder dargebotenen Erfahrungen seines Vorgängers oder seiner Vorgänger dankbar hinnehmen und sich zu nutze machen. Auch dafs gerade in der ersten Zeit mancher Mifsgriff gethan und manche verkehrte Mafsregel vom Erzieher ergriffen wird, das mufs wohl jeder zugeben, der Offenheit besitzt und nicht in pädagogischem Unfehlbarkeitsdünkel befangen ist. Nun ist zwar auch der Vorgänger, von dem die Schülerbilder aufgestellt sind, ein Mensch und darum dem Irrtum unterworfen, immerhin aber werden seine Urteile über die

Schüler, die er ein ganzes Jahr oder länger beobachtet hat, mehr Vertrauen auf Genauigkeit beanspruchen dürfen, als das Urteil des neuen Lehrers nach kurzer, flüchtiger Bekanntschaft mit den Schülern. Der Befürchtung, dafs durch solche Schülerbilder eine einmal gefafste irrtümliche Meinung über einen Schüler nun durch alle Klassen hindurch sich fortzupflanzen und unberechenbaren Schaden anzurichten vermöchte, kann ich nicht so weiten Spielraum gewähren. Im Gegenteil glaube ich, dafs durch die Individualitätsbilder, namentlich wenn sie durch mehrere Klassen fortgesetzt werden, der Irrtum möglichst ausgeschlossen ist oder wenigstens baldigst korrigiert wird. Selbstverständlich aber ist, dafs, wie der Lehrer bei seinen eigenen Beobachtungen und Beurteilungen ganz objektiv verfahren mufs, er auch an die ihm übergebenen Schülerbilder, als an die Urteile seines Vorgängers über die Schüler, mit der gröfsten Objektivität herantreten und sie demgemäfs benutzen mufs.

Aus obigem ergiebt sich ganz von selbst auch die Wichtigkeit, welche das aufgestellte Individualitätsbild für den durch dasselbe Charakterisierten besitzt. Dieselbe macht sich sowohl beim Unterrichte als auch bei der Erziehung geltend.

Stockungen und Störungen im Bildungsgange des Schülers werden vermieden werden, da das Individualitätsbild genauer als jede Zensur dem Lehrer sagt, wie weit der Schüler in den einzelnen Unterrichtsfächern gefördert worden ist, sodass er den Lehrprozefs genau wieder an dem Punkte aufnehmen kann, wo er vom Vorgänger verlassen worden ist. Das ist um so notwendiger, als in Bezug auf Bewältigung des Lehrstoffes — selbst innerhalb desselben Schulsystems uud bei demselben Lehrplan — eine gröfsere oder geringere Verschiedenheit hervortreten wird. Es kann beispielsweise vorkommen, dafs ein Schüler beim Übergang aus einer Klasse in eine andere in einem Fache die Forderungen, welche der neue Lehrer an ihn stellt, nicht zu erfüllen scheint, während er in den übrigen Fächern Genügendes leistet. Auf Grund dieses einen scheinbaren Mancos wird der Schüler dann vielleicht in eine tiefere Klasse gewiesen und damit in seinem Lernen ein Jahr zurückgeworfen. Der Lehrer entschuldigt die Mafsregel gewöhnlich mit dem Worte: *Repetitio mater studiorum est;* aber dafs er überhaupt eine Entschuldigung herbeiholt, scheint mir ein Beweis dafür, dafs die Rückversetzung sich vielleicht hätte vermeiden lassen. Sicherlich hätte das Individualitätsbild dazu Rat gewähren können. Ja, auch wenn der Schüler in einzelnen Fächern thatsächlich zurückgeblieben ist, wird es dem nachfolgenden Lehrer möglich sein, das Versäumte manchmal mit wenig Mühe nachzuholen, sobald nur das Schülerbild ihn über die Ursachen des Zurückbleibens aufklärt. So wird der

Forderung eines lückenlosen Fortschreitens im Unterricht mit Hilfe der Individualitätenbilder viel besser entsprochen werden können. Weiterhin erleichtert das Schülerbild dem Lehrer die stete Beachtung der geistigen Fähigkeiten oder Mängel des Kindes, sowie auch seiner etwaigen physischen Fehler, sagt ihm, wo ein häufigeres und deutlicheres Veranschaulichen, wo eine öftere Wiederholung derselben Vorstellungsmassen zwecks genauerer Reproduktion, wo eine gröfsere Geduld mit den unverschuldeten Schwächen des kindlichen Geistes von nöten oder wo eine Berücksichtigung gewisser körperlicher Gebrechen (Kurzsichtigkeit, Schwerhörigkeit, Stottern) am Platze ist.

Kurzum, die Individualitätenbilder setzen den Lehrer in den Stand, den Schüler je nach seiner geistigen Kraft, in geeigneter Weise, ohne Unterbrechung weiter zu führen.

Für noch gröfser erachte ich den Nutzen, den das Individualitätsbild dem Schüler für seine Erziehung leistet: Fehler und Versäumnisse im Gebiete des Unterrichts lassen sich im weiteren Verlaufe desselben vielleicht noch verbessern und ausgleichen, schwerlich aber wird man die Schäden und Mängel wieder beseitigen können, welche eine verkehrte Erziehung im Charakter des Zöglings verursacht. Gerade für die Erziehung des Schülers ist darum eine genaue Bekanntschaft des Erziehers mit dessen moralischen Eigenschaften, sowohl nach der guten wie nach der schlechten Seite hin unbedingtes Erfordernis. »Die Erziehungsmafsregeln lassen sich nur aus der Kenntnis der menschlichen Natur ableiten.« (Trapp, Versuch einer Pädagogik.) Der Erzieher gleicht hier ganz dem Arzte: wie der verständige Arzt nicht nach flüchtigem Sehen, sondern erst nach eingehender Untersuchung des Kranken dessen Behandlung beginnt, wenn er nicht Gefahr laufen will, durch verkehrte Vorschriften und Medikamente dem Patienten zu schaden, statt ihn zu heilen — so weifs auch der psychologisch gebildete Erzieher, dafs nur in einer eingehenden Kenntnis der kindlichen Charakteranlage die alleinige Gewähr liegt, falsche Erziehungsmafsregeln zu verhindern und die richtigen in rechter Weise und zur geeigneten Zeit anzuwenden, die Erziehung also gelingen zu lassen.

Im Beginn seiner erziehlichen Wirksamkeit, wo ihm noch keinerlei eigene Beobachtungen zu Gebote stehen, würde der Erzieher meist nur versuchend und tastend vorgehen können. Dabei würde er einerseits den richtigen Zeitpunkt zu erzieherischem Eingriff gar manchmal versäumen, anderseits manchen Mifsgriff in der Behandlung des kindlichen Gemüts nicht vermeiden können. Denn die Eigentümlichkeiten in dem Charakter

des Zöglings liegen häufig nicht so offen zutage, dafs sie vom Erzieher sofort erkannt werden könnten; Täuschungen und Irrtümer seinerseits sind daher keineswegs ausgeschlossen. Wie oft werden lobenswerte Züge der Kindesnatur, weil sie sich unter einem stillen, in sich gekehrten Wesen verbergen, vom Lehrer ganz und gar übersehen. Wie oft wird nicht für Trägheit gehalten, was nur kindliche Unbehülflichkeit und Unfertigkeit, für Leichtsinn und Flatterhaftigkeit, was natürliche Lebhaftigkeit und leicht entzündliches Interesse am Neuen ist. Wie leicht rechnet der Lehrer es einem Kinde als Böswilligkeit an, was nur ein Ausflufs kindlicher Unbefangenheit ist, wie oft verkennt er die aufkeimende Selbständigkeit des Knaben und glaubt in ihr nur einen strafbaren Eigensinn erblicken zu müssen. Und wie die guten Charakteranlagen des Kindes der Kenntnis des Erziehers sich leicht entziehen oder von ihm für Fehler gehalten werden, so ist letzterer umgekehrt in der ersten Zeit der Bekanntschaft mit seinen neuen Schülern gar leicht geneigt, wirkliche Fehler derselben für Vorzüge anzusehen. Wenn er nun auf solche irrigen Voraussetzungen die Erziehung aufbauen wollte, so könnten naturgemäfs auch die angewandten Erziehungsmafsregeln nur verkehrte sein. Eine falsche Behandlung aber ruft beim Schüler leicht Erbitterung und Trotz hervor und trägt so Keime von Fehlern in das kindliche Gemüt, die der Erzieher dann später mit Schrecken aufgehen sieht. Vielleicht — und das wäre noch der günstigste Fall — wird er bald von seinem Irrtum sich überzeugen und davon zurückkommen, ob er aber auch die durch die falschen erzieherischen Mafsnahmen verursachten Schäden wieder gut machen kann, ist oft sehr die Frage. Und wie, wenn sich die verkehrte Ansicht bei ihm festsetzen sollte? — Hier sind die Individualitätsbilder sehr am Platze: sie lassen den Irrtum in der Beurteilung der Schüler gar nicht aufkommen oder bieten doch in der Möglichkeit der gegenseitigen Vergleichung und Abwägung der verschiedenen Ansichten die Gewähr, dafs er möglichst frühzeitig entdeckt und verbessert wird. So verhüten also die Individualitätsbilder eine falsche erzieherische Behandlung der Schüler.

Das ist die eine Seite der Sache, die andere ergiebt sich daraus von selbst. Die Schülerbilder geben dem neuen Lehrer Kenntnis von dem wahren Wesen des Kindes, die er sonst mit vieler Mühe und Zeit sich erst verschaffen müfste, und das setzt ihn in den Stand, gleich von Anfang an die richtigen, der Kindesnatur angemessenen Erziehungsmittel anzuwenden. Nichts würde die Erreichung des Erziehungsziels mehr hindern, als das Streben nach Uniformierung und Gleichmacherei auf diesem Gebiete. »Fast jeder Mensch erfordert eigene Mafsregeln, die ich ergreifen mufs, wenn ich seinem Herzen beikommen will.

Der eine mufs gelind, der andere hart, der eine mit Furcht, der andere mit Liebe, der eine mit Vorstellungen, der andere mit Gewalt, der eine mit Strafen, der andere mit Belohnungen, der eine mit dieser, der andere mit jener Art von Strafen und Belohnungen gezogen werden. Dazu gehört unglaubliche Aufmerksamkeit, Sorgfalt, Geduld, Kinderliebe und — was das wichtigste ist — eine recht brüderliche Vereinbarung aller Lehrer, vermöge welcher alle nach einem Plane handeln, alle einander ihre Beobachtungen mitteilen und über jeden wichtigen Vorfall sich mit einander beratschlagen.« (Bahrdt, Rede zur Einweihung des Philanthropins zu Marschlins.)

Der Wert und die Notwendigkeit der Individualitätsbilder gerade für die Erziehung kann nicht gut besser und eindringlicher nachgewiesen werden, als es der Philanthrop in diesen Worten thut. Denn woraus soll der neue Lehrer die Kenntnis aller für eine so individuelle Behandlung in Betracht kommenden Umstände und Verhältnisse: der sittlichen Angewöhnungen und Neigungen des Kindes, der Eigentümlichkeiten seines Temperamentes, der Schwächen und Fehler seines werdenden Charakters für die erste Zeit seiner Erzieherthätigkeit an ihm anders schöpfen, als aus dem, was sein Vorgänger an Beobachtungen und Erfahrungen ihm in den Individualitätsbildern überliefert? Wo dem neuen Lehrer diese zur Verfügung gestellt werden, da kann er den neuen Schüler bei seinen guten Seiten sofort wieder erfassen und dieselben weiter pflegen; die etwaigen üblen Eigenschaften des Schülers können vom ersten Tage an fortgesetzt bekämpft, seinen unverschuldeten Schwächen kann gleich von Anfang an Rechnung getragen werden. So verhindern also die Individualitätsbilder nicht nur die Anwendung falscher Erziehungsmafsregeln, sondern sie ermöglichen auch den rechtzeitigen und angemessenen Gebrauch der richtigen.

Hierzu kommt noch ein Drittes, was oben zum Teil schon angedeutet wurde. Indem eben die Individualitätenbilder den Lehrer über das Wesen des kindlichen Charakters aufklären, geben sie ihm die Möglichkeit an die Hand, seine eigene erzieherische Thätigkeit am Zöglinge an die seines Vorgängers anzuschliefsen. Es erscheint so selbstverständlich und ist dabei doch von so unendlicher Wichtigkeit für eine erfolgreiche Erziehung, dafs der Nachfolger weiter baut auf dem Grunde, der ihm von seinem Vorgänger überliefert worden ist, und mit den Mitteln, die dieser ihm an die Hand giebt. Dadurch erhält die Erziehung ein einheitliches Gepräge, die Übelstände, welche mit dem jährlichen Wechsel der Lehrpersönlichkeit nun einmal naturgemäfs verbunden sind, werden wenigstens in etwas ausgeglichen und die einzelnen erzieherischen Mafsnahmen gewinnen an Stetigkeit und Nachhaltigkeit. Das aber ist für die beab-

sichtigte Wirkung der letzteren von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Viele Erziehungsmafsregeln erweisen sich erst dann wirksam, wenn sie in ununterbrochener, fortdauernder Wiederholung immer und immer wieder angewandt werden, und nichts kann der Erziehung mehr schaden, als ein häufiger Wechsel in den Erziehungsmitteln. Konsequenz wird mit Recht für eine der notwendigsten Tugenden des Erziehers angesehen, zu ihrer steten Anwendung aber dürfte sowohl der einzelne Lehrer als auch die Gesamtheit der an einem Kinde arbeitenden Erzieher durch nichts mehr genötigt werden, als durch die vorhandenen Individualitätsbilder, sobald sie nur in rechter, verständiger Weise benutzt werden.

Namentlich im Interesse der Erziehung gewinnt das Individualitätsbild auch für die Eltern einen gewissen Wert. Die üblichen Zifferzensuren sagen ihnen zwar, wenn es bei ihrem Kinde in diesem oder jenem Fache fehlt oder wenn der Fleifs zu wünschen übrig läfst, und es ist ihnen dann die Möglichkeit gegeben, in irgend welcher Weise das Ihre zur Abhilfe beizutragen. Ein Zusammenarbeiten von Haus und Schule auf dem Gebiete der Erziehung aber vermögen die Zifferzensuren nicht oder fast nicht anzuregen und zu unterhalten. Es wird daher manchen Eltern, die es mit der Erziehung der Kinder ernst meinen, nicht unerwünscht sein, wenn ihnen einmal Gelegenheit geboten wird, einen Einblick in die Charakteristik ihrer Sprößlinge zu nehmen, sich darüber zu unterrichten, wie die Schule über dieselben denkt und urteilt. Häufig erscheinen ja die Eltern selbst in der Schule, um sich über ihre Kleinen zu erkundigen; wo dies aber nicht geschieht, könnte ihnen der Lehrer vielleicht in der Weise entgegenkommen, dafs er auf der Zensur von der Rubrik »Bemerkungen« einen ausgiebigeren Gebrauch macht, als dies bis jetzt wohl zu geschehen pflegt. In wichtigen Fällen bietet sich ferner die briefliche Benachrichtigung als geeignetes Mittel dar. Es möchte sich namentlich empfehlen, von in der Kindesnatur aufkeimenden Fehlern den Eltern auf diese Weise Kenntnis zu geben, um zur Bekämpfung derselben des Hauses Mithilfe zu gewinnen. Vielleicht wird auch ein kurzer Hinweis darauf, wie dem betreffenden Fehler am besten entgegen gearbeitet werde, willkommen, mitunter sogar notwendig sein.

Es könnte mir hier der Einwurf gemacht werden, dafs das Haus, welches unsere Kinder den gröfsten Teil des Tages über beherbergt und beobachtet, auch am besten über ihre guten und schlimmen Seiten orientiert sein müfste. Das ist nun einmal bei den häuslichen Verhältnissen derjenigen Kinder, die den ärmeren Kreisen angehören, nicht immer in dem Mafse der Fall, als man für gewöhnlich anzunehmen geneigt ist, weil

da Vater und Mutter durch die Arbeit ihren Kindern oft den ganzen Tag entzogen werden und weil auch diesen Eltern infolge ihrer mangelnden Bildung meist die allernotwendigste psychologische Einsicht abgeht. Zum andern aber macht man gar häufig die Erfahrung, dafs Eltern nur zu leicht bereit sind, ihre Kinder für besser zu halten, als sie in Wirklichkeit sind, ihnen beileibe nicht zuzutrauen, dafs sie diesen oder jenen schlechten Streich begangen haben könnten. In solchen Fällen wird alle Schuld meist auf den oder die »andern« geschoben, während der eigene Spröfsling als die verkörperte Unschuld hingestellt zu werden pflegt. Da wird denn der Lehrer aus dem Individualitätsbilde, in das schon seine Vorgänger ihre Erfahrungen niedergelegt haben, gar manchmal sich Rat erholen und auf diese Weise vielleicht schneller zu einer gerechten Entscheidung gelangen können. Die Eltern aber werden, wenn ihnen das übereinstimmende Urteil mehrerer Lehrer entgegengehalten werden kann, sich wohl oder übel eine Korrektur ihrer eigenen Ansicht über ihr Kind gefallen lassen müssen und dann sicherlich eine richtigere Erkenntnis seines Wesens mit heimnehmen, welche es ihnen ermöglicht, besser als vorher an der Erziehung desselben mitzuwirken, während sie früher vielleicht teilnahmlos zusahen oder gar hindernd eingriffen. Der Segen wird natürlich immer wieder auf das Kind zurückfallen. Und wenn die Eltern bei einer derartigen Gelegenheit so ganz nebenbei auch noch eine Ahnung von der Wichtigkeit der vielfach noch verkannten Thätigkeit des Erziehers und von seinem ernsten, mühevollen Streben erhalten, wenn Schule und Lehrer auch nach dieser Seite hin an Achtung gewinnen, so erachte ich das auch für einen Gewinn, den man gern mit in Kauf nehmen kann.

Zuweilen kann sogar der Fall eintreten, dafs die Charakteristik eines Schülers für dessen Mitschüler von Bedeutung wird. Nicht selten ist man beispielsweise genötigt, bei irgend welchem Vergehen eines Schülers sich des Zeugnisses seiner Mitschüler zu bedienen. Da wird man nun einem Kinde, dessen Individualitätsbild das Prädikat »lügnerisch« enthält, von vornherein nicht insoweit Glauben schenken, dafs man aus seinem Zeugnis ein bestimmendes Urteil ableiten könnte; oder man wird anderseits ein Kind, von dem die vorigen Lehrer nur Gutes zu berichten wissen, auf das Zeugnis seiner Mitschüler hin nicht ohne weiteres, sondern erst nach gewissenhaftester Prüfung verurteilen.

Die allergröfste Vorsicht aber ist geboten, wenn man, wie dies wohl auch empfohlen wird, das Individualitätsbild in solchen Fällen mitreden lassen will, wo ein Vergehen eines Schülers die richterliche Ahndung erfahren soll. Wenn der Lehrer —

solange das Kind die Schule noch besucht, — in die Lage kommt, vor Gericht ein Zeugnis über dasselbe abgeben zu müssen, so kann und wird er ja wohl auf das Schülerbild Bezug nehmen. Ja, es dürfte gar manchmal angebracht sein, wenn man bei Aburteilung jugendlicher Gesetzesübertreter der Stimme des erfahrenen Erziehers Gehör schenken wollte. Ich bin überzeugt, dafs sein auf langjährige Beobachtung gegründetes Gutachten nicht ungehört verhallen, sondern bei Fällung des Urteils Berücksichtigung finden würde. Denn wie der Richter dabei stets mildernde oder erschwerende Umstände mitsprechen läfst, so könnte das auch hier geschehen, ohne der strengen Gerechtigkeitsidee irgendwie zu nahe zu treten.

Bedenklicher aber erscheint es mir, wenn man im späteren Leben des Schülers auf das während seiner Schulzeit niedergeschriebene Individualitätsbild zurückgreifen wollte, um bestimmende Schlüsse daraus zu ziehen. Dafs es in vielen Fällen interessant wäre, bei Aburteilung irgend eines Verbrechers die Meinung der Schule, seiner früheren Lehrer über ihn zu hören, dafs dieselbe manchmal ein klärendes Licht über die That zu verbreiten imstande wäre, soll nicht geleugnet werden; und es ist ja auch Thatsache, dafs man bei derlei Gelegenheiten unwillkürlich danach fragt, wie sich der Missethäter in der Schule betragen hat. Doch darf dabei nicht vergessen werden, dafs schon während der Schulzeit und noch vielmehr nach derselben Faktoren bei der Erziehung des Menschen mitsprechen, ja den alleinigen und ausschliefslichen Einflufs auf dieselbe gewinnen, über welche dem Lehrer keinerlei Machtbefugnis zusteht und die er zumeist gar nicht einmal kennt, die aber oftmals auf den Charakter so bestimmend und verändernd einzuwirken vermögen, dafs man in dem fertigen Manne das frühere Kind nicht wiedererkennt. Auch ist zu fürchten, dafs sich die Schule damit eine lästige Rute aufbürden würde, wenn sie darauf dringen wollte, ihr Urteil über die einzelnen Gesetzesübertreter geltend zu machen. Man würde bald — mehr noch, als es jetzt schon geschieht — sie dafür verantwortlich machen, was in der Welt an Schlechtigkeiten tagtäglich sich zuträgt. »Was der Schüler in der Schule ist, wie er sich da giebt und verhält, läfst keinen sicheren Schlufs auf die Zeit nach seinem Austritte aus der Schule zu. Gar manche Schüler gelten für dumm und ungeschickt, die sich im späteren Leben als sehr verständige und geschickte Menschen ausweisen, und gar mancher Schüler, dessen sittliches Verhalten dem Lehrer grosse Not, ja Kummer machte, zeichnet sich später durch sittliche Tüchtigkeit aus, wie auch das Gegenteil oft genug eintritt. Was ein Schüler in der Schule sündigt, werde in der Schule abgethan und begraben, aber nicht durchs ganze Leben ihm nachge-

tragen.« (Gräfe, Die deutsche Volksschule. S. 702.) Und wenn man diesem letzten Satze auch nicht ohne jede Einschränkung beipflichten will, so sollte der Lehrer doch in solchen Fällen mit der Abgabe seines Urteils äufserst vorsichtig sein.

Endlich aber sei noch einer Bedeutung gedacht, welche die Schülerbilder für die aus der Schule ins Leben tretenden Kinder, namentlich für die Knaben haben können. Schon lange Zeit vor dem bedeutungsvollen Tage der Konfirmation bewegt die Herzen der sorgenden Eltern die bange Frage: »Was soll der Junge werden?« Und wie mancher Mifsgriff in der Wahl des Berufes würde vermieden werden, wenn man immer die Individualität des betreffenden Kindes wie sie, aus achtjähriger genauer und vielseitiger Beobachtung hervorgewachsen, in den Schülerbildern ausgesprochen daliegt, berücksichtigt hätte. Wie oft lassen die Eltern alles andere, nicht zuletzt auch ihre liebe Eitelkeit in dieser Sache mitsprechen und drängen das Kind in einen Beruf hinein, zu dem es absolut keine Neigung und Fähigkeit verspürt. Wie oft aber auch möchten wohl die Eltern ihren Knaben einen seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Beruf ergreifen lassen, wenn sie sich nur über dieselben immer vollständig klar wären. Jedenfalls könnte hier das vorhandene Individualitätsbild zu Rate gezogen werden. Es könnte Auskunft darüber geben, für welche Art von Beschäftigung der betreffende Knabe wohl geeignet erscheine: ob er für gewisse technische Fertigkeiten (Schreiben, Zeichnen) Befähigung oder besonderen Sinn an den Tag legte; ob er musikalische Anlagen verriet; ob er im Rechnen das leistete, was sein späterer Beruf darin von ihm verlangen wird; ob seine Kenntnisse und sein Fleifs ihn zu einem Berufe befähigen, der ein gewisses Mafs von Bildung erheischt usw. Und wenn auch der Lehrer aus dem Individualitätsbilde nicht für jeden Schüler den künftigen Stand ganz im speziellen vorzeichnen kann, so vermag er doch sicherlich auf Grund der von sämtlichen Lehrern niedergeschriebenen Erfahrungen an dem Knaben den Eltern beachtenswerte Ratschläge zu erteilen, die das Elternhaus gewifs nicht abweisen, sondern in den meisten Fällen dankbar hinnehmen wird.

(Schlufs folgt.)

Die natürliche Erziehung.

Grundzüge des objektiven Systems. Von Dr. Ewald Haufe.[1])

Von **Dr. Schürmann** in Delitzsch.

Die vorliegende Schrift, über welche ich im Folgenden einen Überblick und eine kurze Besprechung zu geben gedenke, ist ein Versuch des von der Unzulänglichkeit der bestehenden »willkürlichen« Erziehungsarten überzeugten Verfassers, im Anschlufs an die Gedanken von Baco, Comenius, John Locke und Pestalozzi der Frage der »wahren« Menschenbildung auf den Grund zu kommen. Mögen wir nun den Ausführungen Haufes zustimmen oder ihnen unsere Billigung versagen: eine unbefangene Prüfung verdienen sie immerhin, umsomehr, als trotz der Entschuldigung des Verfassers, dafs er auf umfangreiche wissenschaftliche Spezial- und Quellenstudien nicht habe eingehen können und die in seiner Schrift berührten Fragen ihre Ausgestaltung durch vertiefte methodische und kulturwissenschaftliche Forschungen noch zu erfahren haben, Lesens- und Beachtenswertes für jede pädagogische Richtung sich in reicher Fülle findet.

Die Natur ist ihm eine harmonische, individuelle Einheit, ihre Erkenntnis nach Wesen und organischem Zusammenhang und die Erforschung des Geheimnisses des ewigen Kreislaufes von Mensch und Welt das höchste Ziel des zur Intelligenz entwickelten Menschen. Auch Comenius und Pestalozzi haben die Natur zur Grundlage ihrer Pädagogik gemacht, jener die äufsere, objektive Natur, dieser seine eigene, subjektive. Aber sie haben damit nur die Anschaulichkeit und natürliche (psychologische) Entwicklung des Unterrichtsprozesses im Auge gehabt, nicht aber die Objekte und Phänomene der Natur und ihre Entwickelung als das allein bildende Unterrichtsgebiet bezeichnet. Dafs Haufe dies thut, resultiert im letzten Grunde aus seinen religiösen Anschauungen. Wer den Schöpfer nur in, nicht über seinem Werke sieht, der wird freilich zugeben, dafs das Ziel unseres Strebens nicht aufserhalb der Erde, etwa auf den uns unbekannten Himmelskörpern, überhaupt nicht dort zu suchen ist, wo die Materie unbekannt ist; der wird mit Haufes Prämissen auch die Schlufsfolgerungen aus denselben anerkennen. Wir stehen auf einem

---

[1]) Verlag von Ellmenreich in Meran. 480 S. 6 M.

entgegengesetzten Standpunkte. Wir können uns eine von der Religion getrennte Sittenlehre nicht denken, glauben aber dadurch keineswegs, wie Haufe in einer Selbstanzeige seines Buches ausspricht, die Schule zu einer Stätte zu machen, welche im Solde der Parteien steht, und die Kluft, welche die Völker und Menschen trennt, zu erweitern statt zu überbrücken. Wir unterschätzen den Bildungswert der naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer durchaus nicht, aber wir wollen nicht, dafs andere im Lehrplan unserer Schulen ebenso wesentliche und für die geistige Zucht notwendige Disziplinen durch übermäfsige Erhebung der naturwissenschaftlichen Bildung in den Hintergrund gedrängt oder ganz unterdrückt werden.

Nachdem wir so unsere von der des Verfassers der natürlichen Erziehung abweichende Fundamentalanschauung hinlänglich gekennzeichnet haben, wollen wir unsere Leser mit dem Gedankengange des Haufeschen Werkes bekannt machen, soweit es für unseren Zweck, die Aufmerksamkeit auf ein nach der Meinung des Rezensenten der »Erziehungs-Blätter« epochemachendes, hochbedeutsames Reformwerk zu lenken, erforderlich ist und mit unserer Absicht, uns möglichster Kürze zu befleifsigen, sich verträgt.

Die Schrift zerfällt in einen grundlegenden, theoretischen Teil (die Natur) und in einen praktischen (die Schule). Für uns kommt fast ausschliefslich die erste Hälfte des Buches in Betracht, da die Anwendung auf Schule, Kirche und Staat von der Annahme oder Verwerfung der im theorischen Teile gezogenen Schlüsse abhängig ist.

Die Natur, so weist Haufe nach, hat den Menschen entwickelt. Indem sie ihn in einen Kampf mit den elementaren Gewalten und den Feinden aus der Tierwelt stellte, bewirkte sie die Hebung des menschlichen Geistes durch Arbeit. Ihre Frucht war die Erweckung des Rechts- und Sittlichkeitsgefühls, die Einführung eines Genossenschafts- und Staatslebens, des Ackerbaus und der Industrie, der Künste und Wissenschaften. Auch die Besonderheiten der Völkerindividuen sind durch die Natur geschaffen worden. Das Religionssystem der Inder ist wesentlich durch die Natur ausgestaltet. Die Konfiguration der griechischen Halbinsel hat den Freiheitssinn und die Thatkraft ihrer Bewohner erzeugt, ihr heiteres, gesundes Klima gesunde und schaffensfreudige Menschen geschaffen, ihr lachender Himmel ihnen Lebensfreude und fröhlichen, idealen Sinn verliehen. Und auch die Grundzüge und Eigentümlichkeiten der gegenwärtigen Kulturvölker sind nicht ein Erzeugnis zufälliger Umstände, sondern der Natur, wie Haufe für die Engländer und Italiener, die Bewohner des Spreewaldes und der Hochalpen ausführt. »Denn der Inhalt der Seele entsteht durch das Leben und wird bedingt durch die Umgebung.«

Je inniger der Mensch mit der Natur in Verbindung steht, desto mehr ist sie von Einflufs auf ihn. Daher ist für die Gegenwart die N a t u r f o r s c h u n g die Quelle der ungeahntesten Veränderungen und Umgestaltungen geworden. Die Erkenntnis der Naturkräfte,

namentlich der chemischen und physikalischen, hat die Kulturwege der Gegenwart in ausgezeichneter Weise geebnet. Die Pflege der Physik hat Aberglauben und Roheit beseitigen helfen, Landwirtschaft und Schiffahrt, Post- und Eisenbahnwesen zu ungeahntem Aufschwunge gebracht. Die Chemie ist eine Helferin der Medizin, der Agrikultur, des Handels und Gewerbes. Medizin und Pharmacie, Industrie und Handel, Ackerkau und Gärtnerei geniefsen die Frucht der Botanik und Zoologie, der Mineralogie und Geologie. Auf Philosophie, Geschichte, Pädagogik hat die Naturforschung einen umgestaltenden Einflufs ausgeübt. Ingenieur, Architekt, Geometer und Baumeister brauchen Natur und Naturforschung wie die Luft. Erdkunde und Mathematik sind an die Natur gehunden. Philologie, Psychologie, Astronomie, Malerei, Bildhauerkunst, Musik und Holzschnitzerei haben ihre Entstehung der Natur zu verdanken. Ohne die Naturforschung wären wir auch im häuslichen und praktischen Leben nicht zu den gegenwärtigen Einrichtungen und Verbesserungen gelangt. Durch sie ist eine rationellere Pflege der Forsten, der Bergwerke, der Bauten für Eisenbahnen, Kanäle, wie für Salzbergwerke zuwege gebracht.

Bei einem Rückblicke auf vorstehende Darlegung, die wir, soweit die Rücksicht auf Knappheit der Form es zuliefs, zu einem grofsen Teil mit Worten des Verfassers wiedergegeben haben, kommt Haufe zu dem Ergebnis, dafs bei der kulturellen Arbeit der Natur drei Prozesse kultureller Art vor sich gehen: Aufnehmen, Verarbeiten, Verwerten. Diesen drei Generalprozessen der Natur müsse der Mensch auch in der eigenen Entwicklung Rechnung tragen. Dem werden wir um so lieber zustimmen, als auch die Psychologie und die Behandlung eines unterrichtlichen Ganzen in einem Apperzeptions- und Abstraktionsprozesse, dem die Anwendung folgen mufs, lehrt.

Die Einwirkung der Natur zeigt sich auch in der wachsenden Intelligenz des Menschen. Denn die Unterschiede zwischen der Gattung Mensch und der nächststehenden Tierklasse lassen sich nicht auf eine Verschiedenheit der ursprünglichen Anlage zurückführen, sondern auf eine fortschreitende Entwickelung, wie denn auch die Eigentümlichkeiten der Menschenrassen nicht unveränderliche, sondern bis zu einem gewissen Grade fortwährenden Veränderungen und Schwankungen durch den Einflufs der Natur unterworfen sind. Diese Formung und Entwicklung des Menschen in anthropologischer Beziehung wäre natürlich nicht möglich, wenn ihm nicht ein geistiger, entwicklungsfähiger Fond eingeboren wäre.

Die Geisteskraft des Menschen wird gefördert durch die Sinneswelt, das gesamte sinnlich Wahrnehmbare, das uns die Natur bietet. Die Voraussetzung der Bildungsfähigkeit des Menschen ist daher die normale Beschaffenheit der Sinnesorgane und das Vorhandensein der normalen Sinneskraft. Das Auge ist das vornehmste Sinnesorgan. Da nun Botanik, Zoologie und Mineralogie mit ihren Ab-

zweigungen zum gröfsten Teile das Gebiet der Erkenntnis durch den Gesichtssinn sind, so sind diese Wissenschaften hervorragend für Ausbildung derselben geeignet. Sie sind überdies von allgemeinster Bedeutung, da auch Gehör, Gefühl, Geschmack und Geruch durch das Studium der Natur in Anspruch genommen und daher im umfassendsten Mafse geübt und gebildet werden. »Zwar bewegt sich,« wie Dittes in seiner Schule der Pädagogik sagt, »das geistige Leben keineswegs ausschliefslich um sinnliche Dinge, sondern auch um sich selbst. . . Aber unser Geist gelangt doch erst infolge sinnlicher Erregungen zum Bewufstsein seiner selbst. Erst die Aufsenwelt bringt einen Inhalt und damit Leben und Bewegung in unser Seelensein, und eben deshalb ist sie nicht nur die Vorstufe des objektiven Denkens, Fühlens und Strebens, sondern auch die Vorbedingung der subjektiven Reflexion der Selbstoffenbarung des Geistes.« So führt uns also das naturwissenschaftliche Wissen eine ungeheure Menge von Begriffen zu, die, was pädagogisch bedeutsam ist, fast sämtlich durch Sinneswahrnehmungen entstehen und anderseits oft den Vorzug haben, dafs die Entstehung der Objekte, welche sie bezeichnen, dargestellt werden kann. Dazu kommen die analytischen und synthetischen Urteile auf dem Gebiete der Naturwissenschaften zu reichlicher Verwendung. Und würde der mathematische Unterricht stets an die Natur angelehnt, so würden sich die Perspektiven für eine denkende, urteilende und schliefsende Bildungsmethode in noch weit gröfserem Mafse eröffnen.

Wenn wir Haufe in diesen hier kurz skizzierten Erörterungen über die Thätigkeit der Sinne, die bei der Beobachtung der Natur unerläfslichen logischen Operationen und die sich daraus ergebende eminente pädagogische Bedeutung der Naturwissenschaften mit freudiger Zustimmung gefolgt sind, so können wir dies doch nicht in gleichem Mafse, wo er die Natur als Bildnerin in sittlich-religiöser Beziehung bezeichnet. Zwar sind wir mit ihm darin einverstanden, dafs die sittlichen Gefühle in dem, der die Natur recht beobachtet, dem ihr ruhiger, gleichmäfsiger Gang und das Walten ihrer ewigen Kräfte zur Erkenntnis kommt, stärker werden; dafs sie eine Weckerin der Wahrheit ist; dafs ihre Milde, Ruhe und Schönheit die niederen Triebe dämpfen und sie sich in hohem Grade als ein Offenbarungsmittel des Göttlichen erweist. Auch ist es wohl klar, dafs bei intensiver Beschäftigung der Naturwissenschaften die oft beklagten Folgen dieses Studiums (Unglauben, Halbbildung, Einseitigkeit, Oberflächlichkeit, Verdammungssucht) nicht hervortreten. Aber sollen wir deshalb die Möglichkeit einer unmittelbaren Offenbarung Gottes, auf der doch zum guten Teile unsere gesamte christliche Kultur und unser religiöses Denken beruhen, leugnen? Würden wir uns dadurch nicht gerade jener so bedauernswerten Einseitigkeit und Oberflächlichkeit schuldig machen? Von unserm Standpunkte aus können wir es daher nur betrübend finden, dafs Haufe sich S. 88 zu folgender Hyperbel

versteigt: »Man lebe in der Natur, man lerne ihre Sprache, man mache sie zu einem Katechismus religiöser Lehre, und man wird finden, dafs mehr als durch alle Gesangbuchlieder, klassische und moderne Sprach- und Dichterwerke religiöse Ideen und Vorstellungen durch die Natur geweckt und genährt werden; denn nur sie ist eine reine göttliche That, ohne Beimischung des von Menschen Gemachten; sie ist der Pulsschlag des Schöpfers, das wahre göttliche Sein und Geschehen«. Im schroffen Gegensatze dazu sagt Eberhardt in seiner Schrift über Geschichtsunterricht (S. 14): »Mag der Entschlufs zum naturgemäfsen Leben, der ja wohl eine Folge der Einsicht in physikalische, chemische und physiologische Gesetze unter Umständen sein kann, in gewissen Fällen auch nicht ohne sittliche Bedeutung sein, eine wirkliche, den ganzen Menschen ergreifende und alle Gebiete des Lebens durchdringende Neubelebung des inwendigen, sittlichen Menschen, eine so oft nötige sittliche Wiedergeburt, eine Hervorbringung idealer Kräfte, die Erzeugung eines reinigenden Luftstroms, vor dem die niedrige Sumpfluft verkommener Verhältnisse verschwindet, ist doch noch von andern Faktoren als von einer naturwissenschaftlichen Betrachtung der Dinge abhängig.«

Dagegen ist es wohl einleuchtend, dass, wie mit der Schärfe des Auges und des Gehörs die Vorbedingungen eines höheren Naturgenusses gegeben sind. die ästhetische Auffassung der Natur durch umfassendes naturwissenschaftliches Studium befördert werden kann.

So ist es denn nur folgerichtig, dafs, nachdem in der Reformationszeit die Kirche Katechismuslehre, Bibelauslegung, Einprägung von Gebeten und Gesangbuchsliedern und die Pflege des Kirchengesangs in den Mittelpunkt des Volksunterrichts gestellt hatte, durch Herzog Ernsts, A. H. Franckes, Rousseaus, Basedows, Rochows und Pestalozzis Bemühungen auch den Realien der Zugang in die Schulanstalten aller Art eröffnet wurde. Der dadurch entstandene Kampf zwischen Idealismus und Realismus ist eigentlich widersinnig, da beide einander nicht ausschliefsen. Aber wennschon der Idealist das Reale durch sein subjektives Fühlen, Denken und Wollen vergeistigt, so ist doch der Meinung Haufes entgegenzutreten, dafs der wahre Idealismus an das Reale gebunden sei wie der Geist an den Leib. Damit ist auch seine Forderung, dafs nur in der natürlichen Erziehung der Schlüssel des wahren Idealismus gesucht werden müsse, hinfällig, und nicht minder die Anklage (wenigstens soweit sie unsere Volksschule angeht), dafs der Unterricht auf allen Bildungsstufen ein Hören oder Sehen, nicht aber das selbstsuchende, selbstfindende, selbstdenkende und selbsthandelnde Thun, nicht das aktive Erarbeiten und Bearbeiten des Wissensmaterials sei. Mich dünkt, dafs dem Hauptgrundsatze Pestalozzis: Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis — in der Volksschule in einem Haufe vielleicht nicht bekannten Umfange entsprochen wird, und die Herbartsche

Pädagogik sorgt dafür, dafs dies durch eine den Gesetzen der Psychologie angepafste Lehrform in immer höherem Grade geschieht. Man darf freilich neben einer lediglich durch die Sinne vermittelten Anschauung auch der geistigen Anschauung ihr Recht nicht verkümmern wollen. Diese ist allen auf christlichem Standtpunkte stehenden Pädagogen unentbehrlich; denn die Religion ist nicht, wie der Verfasser der natürlichen Erziehung behauptet, lediglich an das Reale als Brücke des Idealen gebunden.

Für die Behandlung der naturwissenschaftlichen Fächer behalten jedoch seine Deduktionen ihre Bedeutung voll und ganz. Wie die Dinge der Natur in beständiger Entwicklung begriffen sind, so soll auch der Unterrichtsgang ein genetischer sein und nicht das Fertige und Gewordene, sondern das sich verändernde, umgestaltende und Leben erzeugende Material als den natürlichen Bildungsstoff betrachten. Aber nur nicht als den einzigen! Denn wenn die Naturwissenschaft auch nach Alexander v. Humboldts Worten sich bemühen soll, »die Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem allgemeinen Zusammenhang, die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes aufzufassen,« wenn auch zugegeben werden mufs, dafs die Tierwelt z. B. nicht durch Betrachtungen von Repräsentanten einiger Familien, Gattungen und Ordnungen verstanden werden kann, so sind wir doch keineswegs der Ansicht, dafs die natürliche Gesamtentwicklung zum allgemeinen Bildungsprinzip zu erheben und in den allgemeinen Dienst der Menschenkultur zu stellen ist. Die sogenannten idealen Disziplinen würden dadurch ihre grofse Bedeutung fast gänzlich einbüfsen und damit ein Bildungsfaktor, der sich in der Entwickelung der abendländischen Kultur Jahrhunderte hindurch bewährt hat, unnötiger Weise preisgegeben werden. Aber auch mit der Einschränkung auf den naturkundlichen Unterricht würde die Durchführung der Haufeschen Forderung, auf welcher im Grunde das ganze System beruht, nicht angängig sein, weil, wie sich weiter unten noch deutlicher zeigen wird, der Fassungskraft der Schüler zu viel zugemutet werden würde. Das Richtige haben meines Erachtens schon Dr. F. Kiefsling und Egmont Pfalz in der Schrift: Wie mufs der Naturgeschichts-Unterricht sich gestalten, wenn er der Ausbildung des sittlichen Charakters dienen soll? (Braunschweig, Bruhns Verlag 1888) ausgesprochen. Auch sie verwerfen den »systematischen« Unterricht, wollen auch nicht Wesen aus verschiedenen Gruppen neben- und durcheinander besprechen, sondern Wesen einer natürlichen Gruppe nacheinander und zwar in verschiedenen Jahreszeiten in der Gemeinschaft vorführen, in welcher ihre Beziehungen zu den übrigen Lebewesen allseitigst zum Ausdruck kommen.

Eine Konsequenz, nicht eine Begründung seines Satzes, dafs man die organische Entwicklung des Weltganzen zum Leitsterne des Erkennens und Könnens machen soll, ist es nur, wenn Haufe behauptet, dafs die Geistesentwicklung des Menschen an das sinnlich oder natürlich

Wahrnehmbare gebunden sei. Nur nicht ausschliefslich — müssen wir wieder hinzufügen. Der Wert einer gründlichen, vielseitigen Ausbildung der Sinne kann zwar nicht hoch genug geschätzt werden, und wir können dem Verfasser nur dankbar dafür sein, dafs er gewaltigen Nachdruck auf sie legt. Wir müssen ihm auch darin Recht geben, dafs die Einführung eines besonderen Anschauungsunterrichts, wie er sich jetzt an die wunderbaren Winkelmannschen, Wilkeschen usw. Tafeln angelehnt hat, nicht in der Absicht Pestalozzis lag und diese neue Disziplin nichts als eine Art Augenpulver, ein die wahre Erziehung umgehendes Beruhigungsmittel ist. Aber dafs unser gesamtes Unterrichtsleben, wie er implicite versichert, sich über dem Gebiete des natürlich Wahrnehmbaren bewegt, in den bodenlosen Höhen der Abstraktionen, Spekulationen und Phantasieen, das ist, gelinde gesagt, eine grandiose Übertreibung. Auch die Berücksichtigung nationaler und religiöser Gesichtspunkte bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes können wir nicht für verdammenswert halten. Der Nationalismus ist eine notwendige Etappe auf dem Wege zum Kosmopolitismus und darum auch für den, der die durch die Verschiedenheit der Nationalitäten zwischen den Menschen aufgerichteten Schranken entfernt sehen möchte, nicht zu umgehen. Der Schaden jedoch, den eine nationale Erziehung etwa verbrochen haben sollte (er wäre nur bei grofsem Ungeschick oder Unverstand des Lehrers möglich), würde durch nichts so gut ausgebessert werden können, als durch die Religion Christi. Und ich glaube nicht, dafs durch die »natürliche Erziehung« die Gleichheit aller Menschen und die Nächstenliebe den Kindern jemals so eindringlich eingepflanzt werden kann wie durch die Lehren des Christentums, deren eminent erziehliches Moment der Lehrer in unserer Erziehungsschule unbedingt bedarf, das er nicht in den Händen eines aufserhalb der Schule stehenden Mannes verkümmern lassen soll. Die Erziehung, wie sie heute noch gäng und gäbe ist, eine Erziehung, welche »über dem Boden des natürlich Wahrnehmbaren stattfindet,« hat nach Haufes Ansicht freilich nur Wert für Examina und Ungebildete und erzeugt die Prediger des Spiritualismus, die krankhaften sozialen Auswüchse, das abstrakte Stubenwissen, das geistige Proletariat und die theoretischen Volksbeglücker.

Haufe führt für sein System auch das Zeugnis des Philosophen und Pädagogen Frohschammer an, welcher der Phantasie eine prinzipielle Bedeutung zu geben versucht, indem er analog dem inneren Gestaltungsprinzip oder der subjektiven Phantasie auch in der Aufsenwelt ein gestaltendes, schaffendes Prinzip als Organisations- und Lebensprinzip annimmt, das er objektive Phantasie nennt, und behauptet, dafs zwischen beiden Arten der Phantasie ein Kausalverhältnis obwalte, insofern die subjektive Phantasie im grofsen Entwicklungsprozesse der Natur aus der objektiven hervorgegangen sei. Wir verkennen die hohe Wichtigkeit und Bedeutung der Phantasie für Er-

ziehung und Unterricht nicht, glauben aber deshalb, dafs ihr ein Recht nicht nur im Reiche des sinnlich Wahrnehmbaren, sondern auch in dem des Übersinnlichen zukomme, und dafs ihre Schöpfungen auf diesem Gebiete nicht ohne weiteres für Wahngebilde erklärt werden dürfen.

Wie nun nach Haufe-Froschhammer das Schaffensprinzip in der objektiven Natur der organische Bildungsfaktor ist, so soll es der Lehrer in der Schule sein. Und wie die Natur in allen Klimaten, in allen Höhen und an allen Punkten der Erde nach bestimmten Gesetzen arbeitet und z. B. das Reich der Pflanzen ebensowohl für sich wie für die Tierwelt, für die Menschen wie für Gesteine, und die Tierwelt in gleicher Weise für sich und für die Pflanzen, für das Reich des Anorganischen und für die Menschen wirkt, so soll auch die Schule, die Stätte der Menschenbildung, nicht hinter dem primitivsten Arbeitstiere zurückstehen; der Schüler soll sich nicht mit dem reproduzierenden Geistesleben begnügen, sondern wie alle Lebewesen produktiv arbeiten. Als ob das nicht schon jetzt vielfach geschähe! Denn so unnatürlich ist das Arbeitsleben unserer Schulen im allgemeinen nicht, wie Haufe es schildert. Nach seinen Erfahrungen stehe nicht das Subjekt, der Schüler, im Mittelpunkte der Arbeit, sondern der Lehrer als der Erzogene: er erzähle, beschreibe, schildere, lese vor, entwickele, veranschauliche, definiere, kurz, der Lehrer sei vorwiegend aktiv, der Schüler vorwiegend passiv. Die eigentliche Arbeit des Subjekts bestehe in den meisten Lehrgegenständen im Nachsprechen, Nacherzählen, Nachahmen, Hersagen von Definitionen, Klassifikationen, grammatischen Regeln und Lehrsätzen, überhaupt vorwiegend im Aufnehmen von Gedächtnismaterial in Verbindung mit mehr oder weniger untergeordnetem intellektuellen Verarbeiten, nicht aber könne von dem natürlichen Arbeitsleben gesprochen werden; man pflege Wissen, nicht aber auch ein Können. Bestünde diese Charakteristik unserer Schulen zu Recht, so wäre die Thätigkeit unserer grofsen pädagogischen Meister Comenius und Francke, Pestalozzi und Herbart gänzlich resultatlos für unsere Schulen gewesen, unsere Seminare wären Dressier- und unsere Volksschulen Verdummungsanstalten. Das wird aber niemand zugeben, der in unserm Schulleben selbst steht und unsere Schulen nicht durch trübe Augengläser, sondern aus eigener gründlicher Anschauung kennen gelernt hat.

(Schlufs folgt.)

Chronik der Reformbestrebungen.

III. IV.

Dörpfeld und der Zedlitzsche Volksschulgesetz-Entwurf. — Tagesgeschichtliches.

Dörpfeld und der Zedlitzsche Volksschulgesetz-Entwurf.

Wie nicht anders zu erwarten war, hat der neue Volkschulgesetz-Entwurf eine Flut von Betrachtungen hervorgerufen, die kaum noch zu übersehen ist. Wir heben aus denselben eine eingehende Beurteilung Dörpfelds hervor, die sich im Februar-Hefte des »Evangelischen Schulblattes« findet. Es heifst dort:

Mein Standpunkt ist der der Pädagogik (d. h. der pädagogischen Wissenschaft) und der Ethik, insbesondere der Sozial-Ethik. Er hat also vorab, nämlich prinzipiell, nichts zu thun weder mit der Politik, noch mit der Theologie, noch mit der Volkswirtschaftslehre usw. Selbstverständlich heifst das nicht, bei der praktischen Ausgestaltung des Schulregiments, auf gegebenem nationalen, kirchlichen etc. Boden, hätten Pädagogik und Ethik allein das Wort zu führen; im Gegenteil, hier haben eben die interessierten Gemeinschaften: Staat, Kirche, Kommune und Familie zu überlegen, wie das von der Pädagogik und Ethik Geforderte sich unter den gegebenen Umständen praktisch am besten ausführen läfst. Bevor dieselben an diese praktische Überlegung gehen können, mufs also die Pädagogik (inkl. Ethik) üker ihre prinzipiellen Grundsätze sich klar sein und jene Gemeinschaften müssen ausdrücklich fordern, dafs die beiden genannten Wissenschaften jene Grundsätze vorher herausarbeiten und deren Richtigkeit auch überzeugend nachweisen können. Sind jene Grundsätze noch nicht herausgearbeitet oder kann ihre Richtigkeit nicht überzeugend nachgewiesen werden, so tappt die praktische Überlegung im Dunkeln. Nun besitzen aber jene Grundsätze, gleichviel ob sie erforscht oder noch verborgen sind, absolute Geltung, — gerade wie die Naturgesetze, d. h. sie lassen sich nicht ungestraft, nicht ohne Schaden ignorieren oder verleugnen. Wenn z. B. jemand, wie pfiffig er auch sei, für irgend einen Zweck eine Maschine erdenken will, so kann er nicht wähnen, seine notorische Pfiffigkeit erlaube ihm, sich um die Gesetze der Physik nicht zu kümmern. Entweder er befolgt sie und zwar buchstäblich bis aufs Pünktchen, oder aber er hat soviel Schaden, als er sie thatsächlich — wissentlich oder unwissentlich — verletzt; und möglicherweise kann er sie derart verletzen, dafs er überhaupt nichts

Nutzbares zu stande bringt. Das gilt ohne allen Abzug auch auf dem Gebiete, wo Pädagogik und Ethik die Grundgesetze zu erforschen haben. Ob nun dieselben bis jetzt genügend erforscht sind oder nicht, und ob sie, soweit sie bereits erforscht wären, auch von den Faktoren der praktischen Gesetzgebung genügend gekannt sind oder nicht, — davon reden wir jetzt nicht; wovon wir reden, ist lediglich dies: soweit die wirklichen pädagogischen und ethischen Grundgesetze bei der Regelung des Schulwesens thatsächlich verletzt werden, soweit wird das Werk mit schweren Mängeln behaftet sein.

Aus der Pädagogik und Ethik ergeben sich nun folgende prinzipiellen Forderungen an die Schulverfassung:

1. Anerkennung des vollen Familienrechts — neben den Rechten des Staates, der Kirche und der Kommune.
2. Anerkennung der vollen Gewissensfreiheit in Erziehungssachen — also nicht nur für die bisher staatlich anerkannten Religionsgesellschaften, sondern für alle ohne Ausnahme, sofern sie sich vor der Staatsbehörde über ihre Moral und ihre Erziehungsgrundsätze befriedigend ausgewiesen haben. (Eine Religionsgesellschaft z. B, welche ihrerseits nicht die Gewissensfreiheit als moralische Forderung anerkennt, hat auch keinen Anspruch auf unbedingte Gewissensfreiheit in Erziehungsachen, sondern muſs sich diejenige Einschränkung gefallen lassen, welche der Staat im Interesse des Ganzen für nötig findet!)
3. Volle Anerkennung der Vertretungsrechte, welche der pädagogischen Wissenschaft und dem Schulamte gebühren.
4. Durchführung des Selbstverwaltungsprinzips und der Interessenvertretung in allen Verwaltungsinstanzen; — also Abweisung der Bureaukratie, Hierarchie und Scholarchie (z. B. etwa Schulsynoden bloſs aus Schulmännern bestehend).
5. Die Verwaltungseinrichtungen müssen geeignet sein, in allen Volkskreisen das Erziehungsinteresse zu wecken und zu pflegen.
6. Sie müssen in administrativer Hinsicht zweckmäſsig sein.
7. Regelung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiete — lediglich auf Grund der vorgenannten sechs maſsgebenden ethisch-pädagogischen Prinzipien (!).

Will jemand (etwa ein Konservativer) sagen: diese Forderungen gingen ja im freiheitlichen Sinn noch weit über alles hinaus, was die liberalen Parteien bisher beantragt hätten, — so gebe ich das nicht bloſs zu, sondern behaupte es sogar ausdrücklich selbst und habe es bereits seit mehr als 30 Jahren behauptet.

Will ein Zweiter (etwa ein Liberaler) sagen: diese Forderungen suchten ja alle Interessen der Kirchen auf dem Schulgebiet möglichst zu wahren, — so gebe ich das wiederum nicht bloſs zu, sondern

behaupte es sogar selbst, — nämlich hinsichtlich derjenigen Religionsgemeinschaften, welche die obigen Grundsätze anerkennen (!).

Will ein Dritter (etwa ein Bureaukrat) sagen: mein Standpunkt weise zwar die Scholarchie ab, beanspruche also für die Vertreter der pädagogischen Wissenschaft und des Schulamtes weder das entscheidende und noch weniger das alleinige Wort, doch scheine mein Wunsch dahin zu 'gehen, dafs bei den Beratungen über Schulangelegenheiten die Vertreter der pädagogischen Wissenschaft und des Schulamtes zuerst gehört werden möchten, so erkläre ich wiederum ausdrücklich, dafs das allerdings meine Ansicht ist, nämlich deshalb, weil dies im Interesse der Schule und aller beteiligten Gemeinschaften (Staat, Kirche etc.) liegt.

So mein prinzipieller Standpunkt.

Nun der Standpunkt des Gesetzentwurfs.

Derselbe ist augenscheinlich in allen wichtigen Punkten nicht das Ergebnis einer prinzipiellen Überlegung, sondern der gegebenen Zwangs-Umstände. Zu diesen Zwangsumständen gehört in erster Linie das unnatürlich verwickelte und verhaderte Verhältnis der politischen und kirchenpolitischen Parteien zu einander. Da kommen bei Beratung der Schulgesetzgebung im Abgeordnetenhause 4 Standpunkte oder 4 Faktoren in Betracht: 1. die hochkirchlich-konservative Partei, 2. die kirchlich unbestimmte liberale Partei, 3. das kircheneinige Centrum, 4. die Staatsbeamtenschaft mit ihren bureaukratischen Neigungen Bei der Schulgesetzfrage werden sie sich stets gruppieren — entweder zu 2 gegen 2, wo dann gar keine stützkräftige Majorität herauskommt oder aber 3 gegen 1, was dann bei der Schulgesetzgebung immer heifst: die eine isolierte Minoritätspartei ist die liberale.

Was diese Sachlage für die Schule zu bedeuten hat, wenn es sich um wirkliche Reformen von Bedeutung handeln soll, brauche ich nicht zu sagen. Diese unseligen Parteiverhältnisse haben also dem Minister von vornherein stark die Hände gebunden: für belangreiche Reformen hatte er, selbst wenn er sie wünschte, nur sehr beschränkten Spielraum. Wer hat das verschuldet? Die hochkirchlichen Konservativen sagen: die Liberalen mit ihrer Kirchenscheu sind schuld; die Liberalen sagen: die Konservativen mit ihrer Freiheitsscheu sind schuld. Dieses tragische Stück — ich meine zunächst den Hader zwischen Konservativen und Liberalen — spielt nun schon seit 44 Jahren oder ungefähr seit einem Jahrhundert und länger. Die Spielkosten hat vornehmlich die Schule und der Lehrerstand bezahlen müssen.

Nun kommt aber noch die Hauptzwangsfessel für den Minister hinzu. Das unnatürliche Parteiverhältnis zwischen den Konservativen und Liberalen hat bewirkt, dafs das Centrum zu seiner jetzigen Stärke gelangt ist, und nun die ausschlaggebende Rolle in der gesamten Gesetzgebung des deutschen Reiches und des preufsischen Staates zu spielen vermag. Kein einziges Gesetz kann zustande kommen, es sei denn, dafs das Centrum sein Placet dazu gegeben habe, und dieses

Placet mufs stets teuer erkauft werden. Die Zwickmühle in dem Spiel zwischen der preufsisch-deutschen Krone und dem Vatikan ist — dank der konservativ-liberalen Verhaderung — fertig, und sie mahlt unbarmherzig weiter, bis die gewünschte Einschnürung des Staates und der protestantischen Kirche vollendet ist. Ob die Konservativen ängstlich wehklagen, oder die Liberalen in lauten Zornausbrüchen sich Luft machen, oder die Bureaukratie mit den Beinchen strampelt und beamtenmäfsig erklärt: der edle preufsische Staat darf und will nicht in dieser Zwangsjacke sein, — so hilft das alles nichts; damit wird auf dem Mühlenspiel-Brett kein einziges Steinchen anders gerückt. Die Zwickmühle arbeitet weiter.

Endlich hat das mehr als halbhundertjährige Verschleppen der Schulgesetzreform noch eine Verstärkung der Notlage geschaffen; die Regelung der Lehrerbesoldung verträgt keinen Aufschub mehr; keine Partei will für das Verschleppen noch länger verantwortlich sein, und so mufs die Schulverfassungsfrage in Angriff genommen werden.

So die gegebene Zwangslage.

Sollte nun die Aufstellung eines Schulgesetz-Entwurfes nicht von vornherein eine vergebliche Arbeit sein, so war dem Minister als erste Aufgabe dies aufgezwungen, mit dem ausschlaggebenden Centrum thunlichst sich abzufinden. Davon konnte ihn nichts dispensieren. Augenscheinlich hat er nun diese erste Zwangsaufgabe so lösen wollen, dafs die protestantische Kirche ebenfalls zufriedengestellt werde, und hat zu diesem Ende die Beschlüsse der jüngsten evangelischen Generalsynode zum Leitstern genommen.

Natürlich mufste sich nun der Minister sagen, auf diesem Wege werde den Kirchen, zumal der ausnutzungsfähigen römischen Kirche, soviel Einflufs auf dem Schulgebiete eingeräumt, dafs der staatliche Einflufs in bedenkliche Gefahr käme. Damit war ihm denn die zweite Aufgabe zugewiesen, die Stellung des Staates innerhalb der gegebenen Schranken möglichst zu verstärken. Er hat diese Aufgabe dadurch zu lösen versucht, dafs der staatliche Schulregierungs-Apparat aufs äufserste konzentriert, d. i. noch bureaukratischer gestaltet wurde, als derselbe es ohnehin schon war.

Durch diese Mafsregel entstand nun die dritte Aufgabe, die Freunde des Selbstverwaltungsprinzips thunlichst mit jener bureaukratischen Konzentration auszusöhnen. Zu dem Ende wurde denn die Selbstverwaltung in den unteren Instanzen teils beibehalten, so weit sie bereits da war, teils etwas erweitert, und auch der untersten Instanz ein klein wenig freie Bewegung eingeräumt, die der v. Gofslersche Entwurf, unter dem Beifall der meisten Liberalen und unter Gutheifsung der meisten Kirchlich-Konservativen, nicht hatte gestatten wollen.

Das sind die drei hervorstechendsten positiven Charakterzüge des v. Zedlitzschen Gesetzentwurfes. (Einen vierten Charakterzug negativer Art, der aber mehr verborgen liegt und den meisten Parteipolitikern nicht merkbar zu sein scheint, werden wir später kennen lernen.)

Wie man sieht, ist dieser Gesetz-Entwurf nicht das Resultat einer prinzipiellen Überlegung, sondern einer Notlage, welche die protestantische Parteizerklüftung heraufbeschworen hatte. Die erste Aufgabe, die alles beherrscht, war durch die Notlage direkt aufgezwungen; die beiden andern Aufgaben waren nun von selbst gegeben. Der Herr v. Goſsler hatte sich bereits an dem Verzweiflungsproblem versucht — freilich nicht gerade »genial« — und darob den Ministerstuhl samt dem Gesetz-Entwurfe verloren. Der jetzige Minister hat das Zwangsproblem offenbar praktischer angefaſst; allein was hilft aller praktische Verstand bei einem Problem, das unter den gegebenen Zwangsumständen mit den Ratschlägen, welche die Bureaukratie und die kirchenpolitischen Parteien bisher zu liefern wuſsten, schlechterdings unlösbar ist?

So liegt denn ein Gesetz-Entwurf vor, der in jeder Beziehung mangelhaft ist, — schon hinsichtlich der von allen Parteien in den Vordergrund gestellten Aufgabe, das Verhältnis zwischen Staat und Kirche zu regeln, — vollends hinsichtlich der Ansprüche der Familie, der pädagogischen Wissenschaft, des Schulamts und des Lehrerstandes. (Der v. Goſslersche Entwurf war zwar etwas anders, aber im ganzen nicht besser; speziell inbetreff der Familienrechts sowie der Ansprüche der pädagogischen Wissenschaft, des Schulamts und des Lehrerstandes sogar entschieden schlechter, wie schon allein an der Vertretung des Schulamtes ziffermäſsig nachgewiesen werden kann.)

Abgesehen von der gegebenen Zwangslage, woran nicht der Minister, sondern die nächst beteiligten politischen Parteien selber die Schuld tragen, schreiben sich die Mängel des neuen Gesetz-Entwurfes vornehmlich her von einem Grundirrtum, worin seltsamerweise alle vier gesetzgeberischen Faktoren — konservative und liberale Partei, Bureaukratie und Centrum — trotz alles ihres sonstigen Zankens vollkommen einig sind, den sie also dem Minister von vornherein einmütig vorgesagt haben. Es ist der, daſs die Regelung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiet den Kern des ganzen Schulverfassungsproblems bilde — und zwar auch in dem Sinne, daſs, wenn dieses Verhältnis geregelt sei, dann alles Übrige sich gleichsam von selbst finde.

Infolge dieses gemeinsamen Grundirrtums schob sich nun der staatlich-kirchliche Streit dergestalt in den Vordergrund, daſs alles Übrige als eine pure Nebensache erscheint, um deswillen man sich nicht den Kopf zu zerbrechen brauche. Es fiel niemandem ein, selbst nicht einmal den Liberalen, sich zu fragen, ob denn am Ende die Sache sich nicht gerade umgekehrt verhalten könnte. Nun verhält sich aber in der That die Sache gerade umgekehrt. Wollte man die übrigen ideellen Anliegen, nämlich die der Familie, der pädagogischen Wissenschaft, des Schulamtes und des Lehrerstandes, zuerst erledigen, und gelänge dieses auch nur annähernd gerecht und sachverständig, so würde sich finden, daſs der alte Streit zwischen Staat und Kirche bereits

zur Hauptsache mitgeregelt wäre und für den etwaigen kleinen Rest es keines Kopfzerbrechens bedürfe — wie geschrieben steht: Trachtet am ersten nach der Hauptsache, so wird euch das Nebensächliche von selbst zufallen.

Zu allem Unglück birgt jener gemeinsame Grundirrtum noch zwei andere Irrtümer in seinem Schofse. Bei der Regelung des Verhältnisses zwischen Staat und Kirche dreht sich der Streit bekanntlich vornehmlich um zwei Fragen: 1. ob Konfessionschule oder Simultanschule, 2. wie die Ansprüche des Staates und der Kirche innerhalb der Schul-Verwaltungsordnung abzugrenzen seien. — Hier liegt nun das Irrige darin, dafs in beiden Fällen die Streitfrage falsch gestellt ist, und infolge dessen nun beide Fragen völlig unlösbar werden, sofern die Knoten wirklich nach Gerechtigkeit gelöst und nicht blofs zerhauen werden sollen. Nehmen wir die Streitfrage aus der Lehre von der Schuleinrichtung: ob Konfessionsschule oder Simultanschule. Hier hat keine der streitenden Parteien sich jemals darauf besonnen, ob es denn nicht einen höheren (übergeordneten) Begriff als »konfessionell« und »simultan« gebe, der beiden Teilen gewähre, was sie mit Recht wünschen und verlangen können. Einen solchen höheren Begriff giebt es in der That; von ihm wird später näher zu reden sein. Ähnlich liegt die Sache bei dem zweiten Streitpunkt, der in die Lehre vom Schulregiment gehört. Auch hier haben beide sich nicht besonnen, ob die Streitfrage nicht falsch formuliert sei, und ob es nicht einen höheren Standpunkt gebe, der die Gegensätze aussöhnen könne. Einen solchen höheren Standpunkt giebt es in der That, der sich aber nicht mit wenigen Worten unmifsverständlich darlegen läfst.

Zu jenem Grundirrtum, welcher den alten Schulstreit zwischen Staat und Kirche in den Vordergrund schiebt und alle übrigen Anliegen, bei denen gerade die Lösung liegt, als pure Nebensachen behandelt, und zu den beiden Unterirrtümern, wonach man sich mit zwei falsch formulierten Streitfragen vergeblich abquälen mufs — welche sämtlichen Irrtümer doch nicht zunächst dem Minister, sondern allen Parteien samt der regierenden Schulbeamtenschaft zur Last fallen, — kommt endlich noch ein Mifsgeschick, was vermeidbar gewesen wäre. Bei der Ausarbeitung des Gesetz-Entwurfs hat nämlich der Minister, allem Augenschein nach, nur von solchen Personen technisch sich beraten lassen, welche selber in allen jenen Irrtümern befangen waren, dazu in erster Linie für die Befriedigung der kirchlichen Schul-Ansprüche sich interessierten, dagegen die Anliegen der Familie, der pädagogischen Wissenschaft, des Schulamtes und des Lehrerstandes entweder für etwas Nebensächliches hielten oder sie nur oberflächlich und von weitem kannten.

Durch alles dieses — die Zwickmühle des Centrums, die gemeinsamen Irrtümer aller Parteien, die separaten Irrtümer jeder Partei für sich, die einseitige technische Beratung des Ministers — ist der Gesetz-Entwurf vollständig erklärt Er konnte nicht anders ausfallen.

Was nun? Wird die Nachrevision des Landtages etwas helfen? Diese Revision geschieht ja von denselben 4 Faktoren, durch deren gemeinsame und separate Irrtümer die Zwangslage heraufbeschworen und der Gesetz-Entwurf so geworden ist, wie er ist. Sollte nun ihr Revidieren etwas von Belang ausrichten, so müfsten sie ja allesamt damit anfangen, erst ihr eigenes Programm von jenen Irrtümern zu reinigen und nach den entgegengesetzen Wahrheiten sich umzusehen, um die man sich bisher nicht gekümmert hat. Ist Hoffnung vorhanden, dafs dies geschehen werde, — gleichsam durch eine plötzliche Bekehrung innerhalb einiger Monate, sei es auch nur bei den Konservativen und den Liberalen? Ich sehe keine, nicht einmal bei den Liberalen, wo es doch zuerst denkbar wäre.

Gleichwohl ist es möglich, dafs die sog. Revision in Gang und ein Volksschulgesetz zustande kommt; ja es ist nicht blofs möglich, sondern höchst wahrscheinlich, denn die Zwickmühle mahlt unwiderstehlich und unbarmherzig weiter. Wie wird dann das revidierte Gesetz aussehen? Das läfst sich unschwer erraten, auch wenn es die Revision des v. Gofslerschen Entwurfs in der Unterrichts-Kommission nicht schon im Vorspiel gezeigt hätte. Dieser Entwurf war hinsichtlich der Anliegen der Familie, der pädagogischen Wissenschaft, des Schulamtes und des Lehrerstandes noch beträchtlich schlechter als der jetzige neue; und doch wufste die Unterrichts-Kommission in dieser Beziehung so winzig wenig daran zu bessern, dafs man nur sagen kann: dem »genialen« Charakter der Vorlage durchaus entsprechend. Aller Wahrscheinlichkeit nach wird es bei dem neuen Gesetz-Entwurf nicht viel anders gehen. Man wird, trotz alles pathetischen Gelärms und Waffenrasseln in den Parteiblättern und -Versammlungen, gegenseitig etwas nachgeben, etliche unbequeme Spitzen abschleifen und dann Amen sagen und des gelungenen Werks sich freuen. Wie nun das revidierte Gesetz auch aussehen mag, — soviel ist gewifs: den Löwenanteil des »gelungenen« Werkes wird das Centrum bekommen; die wahren Schulfreunde und der Lehrerstand müssen ihre besten ideellen Hoffnungen für das nächste Viertel-Jahrhundert begraben; die evangelische Kirche mufs ihren ohnehin mäfsigen Gewinnanteil so teuer bezahlen, dafs sie seiner schwerlich froh werden wird, da die weitverbreitete Mifsstimmung im Lehrerstande gegen die Geistlichen durch das Geschehene nur noch zunehmen kann; und was für ein Gewinnanteil für die liberale Partei abfällt, das mag sie sich selber sagen. Kurz, der Ausgang wird der sein, den wir vorausgesagt haben: »Käme ja einmal ein neues Schulgesetz nach einem der beiden Parteirezepte (des konservativen oder des liberalen, oder nach einem Mischmasch aus beiden) zustande, so würde der etwaige kleine Gewinn erkauft werden müssen durch Ertragung vieler alten, drückenden Übelstände.«

Doch auch jetzt, in letzter Stunde, würde es möglich sein, das Schulverfassungsproblem aus seiner Sackgasse herauszubringen und

nach Gerechtigkeit und in freiheitlichem Sinne zu lösen, — trotz der gewaltigen Macht des Centrums. Die oben genannten 7 ethisch-pädagogischen Prinzipien weisen in ihrer Reihenfolge den Weg. Die Vorbedingung wäre nur, dafs auf protestantischer Seite die Konservativen und die Liberalen beide vorab diejenigen Irrtümer, welche sie bisher gemein hatten. erkennten; dafs ferner die einen wirklich konservativ, nicht mehr blofs anti-liberal dächten, und die andern wirlich liberal, nicht mehr blofs anti-konservativ, — was dann auch einschliefst, dafs die Konservativen weniger freiheitsscheu und die Liberalen weniger kirchenscheu wären. Dafs eine solche Sinnesänderung, sei es auch nur dem Anfange nach, in letzter Stunde noch eintreten könnte, — wer wollte das zu hoffen wagen, da sogar die fürchterliche Zwickmühle des Centrums und all die erlittenen Demütigungen sie bis jetzt nicht haben zur Besinnung und Selbstprüfung bringen können? Doch bei der liberalen Partei möchte ich noch nicht alle Hoffnung aufgeben, da sie ja nicht, wie die konservative Partei, mit ihrem Namen sich verschworen hat, ihre alten Ansichten bis in Ewigkeit zu konservieren, und auch keine Geistlichkeit hinter ihr steht, die eine solche Unbufsfertigkeit aus der heiligen Schrift rechtfertigen zu können meint. Also halten wir einstweilen noch das Hoffnungsrestchen fest; denn hüben wie drüben ist es ja eigentlich nur der Parteibann, der im Wege steht, nicht die innerste Gesinnung der leibhaftigen Personen.

Geschähe es aber, dafs vorab wenigstens den Liberalen über ihre bisherigen Irrtümer die Augen aufgingen und dann durch ihr Beispiel allmählich auch den Konservativen samt der Geistlichkeit, — dann würden beide freilich wohl auch zu ihrer Entschuldigung sagen, dafs ein grofser Teil des Lehrerstandes an ihren zeitherigen Mifsgriffen mit schuld sei. Leider müssen wir ihnen in dieser Anklage völlig recht geben. In der That haben nur zu viele Lehrer von lange her auf ein selbständiges pädagogisches Denken in der Schulverfassungsfrage verzichtet und sind mit den politischen Parteien, hier mit den Konservativen, dort mit den Liberalen, durch dick und dünn gegangen; anstatt die betreffenden Politiker auf ihre hergebrachten pädagogischen Irrtümer aufmerksam zu mschen. wie dieselben mit Recht erwarten konnten, haben sie im Gegenteil diese Irrtümer blindlings nachgebetet und jene dadurch in ihrer falschen Meinung bestärkt. So tragen diese Lehrer in hohem Mafse mit schuld, dafs die Schulverfassungsreform in die beängstigende Sackgasse geraten ist, worin sie jetzt steckt. Von anderer Seite sind diese Kollegen genugsam gewarnt worden. Schon in vormärzlicher Zeit, in den 40er Jahren, namentlich von unserm bergischen, frühverstorbenen Landsmann Dr. Mager, damals noch Professor am Gymnasium in Aarau, durch eine Reihe von Abhandlungen in seiner »Pädagogischen Revue« (1840 bis 1848), worin die Schulverfassungsfrage zum ersten Mal in streng wissenschaftlicher Form und in freiheitlichem Sinn behandelt wurde. Mager hat zwar das Problem nicht

völlig gelöst, er war noch am Suchen und mufste schon in seinem 40. Jahre die Feder niederlegen; aber seine Leistungen genügten vollständig, um das pädagogische Denken aus dem Banne der traditionellen politischen und theologisch-kirchlichen Irrtümer zu befreien. Weiter sind jene eingebannten Lehrer unausgesetzt gewarnt worden seit mehr als 30 Jahren durch ihre Kollegen am Niederrhein, durch meine verschiedenen Schulverfassungsschriften und durch Professor Ziller und Direktor Dr. Barth in Leipzig. Doch alle diese Warnstimmen verhallten dort oder wurden meistens nicht einmal beachtet; der Parteibann war zu stark. »Es ist also gewandt.« Schule, Pädagogik und Lehrerstand müssen ihre Last tragen. Denen, die nicht haben hören wollen, werden wohl die Augen erst aufgehen, wenn sie ihnen übergehen!

So weit Dörpfeld. Inzwischen ist der Kultusminister von seinem Amte zurückgetreten und das Volksschulgesetz damit gefallen. Was nun weiter geschehen wird, entzieht sich jeder Vermutung. Jedenfalls ist es jetzt Pflicht der pädagogischen Presse, die Schulverfassungsfrage erneut in Erwägung zu ziehen und sie vom pädagogischen Standpunkte aus gründlich zu beleuchten. Die »Neuen Bahnen« werden sich dieser Pflicht nicht entziehen.

Tagesgeschichtliches.

— Wir empfehlen den nachfolgenden Aufruf dringend der Beachtung unserer Leser: Schon seit geraumer Zeit hat man sich daran gewöhnt, im Schulleben den körperlichen Gesundheitsverhältnissen der Jugend sein Augenmerk zuzuwenden, und besonders erfreuen sich diejenigen Kinder, die mit körperlichen Leiden behaftet sind, einer liebevollen Berücksichtigung. Ganz anders aber steht es mit der Sorge für die geistigen Gesundheitsverhältnisse. Obwohl nicht anzunehmen ist, dafs dem Heer körperlicher Übel bei der Jugend nicht auch ein Heer geistiger Schäden gegenüberstehe, handelt man doch in der Schule so, als habe man es nach Abzug der entschieden Blöd- und Schwachsinnigen nur mit normalen Kindern zu thun. Das ist, wie die medizinische Wissenschaft schon lange gewufst hat, ein grober Irrtum, und es ist hohe Zeit, dafs wir die Pädagogik von diesem Mangel zu befreien suchen. Damit dies wirksam geschehen kann, sind zunächst umfassende Beobachtungen nötig, und der Unterzeichnete ladet hierdurch alle, die sich für diese Seite der Pädagogik interessieren, zur Mitarbeit ein. Da es sehr schwierig ist, hier einen kurzen und doch genügenden Plan für die anzustellenden Beobachtungen zu geben, so verweist der Unterzeichnete auf sein bei F. W. Bergmann in Wiesbaden erschienenes Schriftchen: »Geistesstörungen in der Schule« (1,20 M.) und bittet nach den dort angegebenen Gesichtspunkten das Beobachtungsmaterial sorgfältig zu sammeln ihm zugehen zu lassen; es soll dann später unter Angabe der Einsender in der einen oder andern Form veröffentlicht werden.

Altenburg i/S., den 12. September 1891. Chr. Ufer.

Reform-Litteratur.

(Eingehende Besprechung vorbehalten.)

III. IV.

a) Bücher.

Elm, Realsch.-Lehr., Hugo, Die deutsche Steilschrift. Die Schulschrift der Zukunft. (Bielefeld, Helmich. 30 S. m. 4 Taf. 80 Pf.)

Fenner, Zeichen-Unterricht durch mich selbst und durch andere. (Zürich, Orell Füßli u. Comp. 84 S. mit Illustr. 2,40 M.)

Grüneweller, Hauptlehrer, A., Die Arbeiterschutzgesetzgebung (Aufsätze, Aufgaben und Fragen) Für die Volksschule bearbeitet. (Mülheim a. R., H. Bädeker. 31 S. 20 Pf.)

Janke, Otto, Der Beginn der Schulpflicht. Ein Beitrag zur Erörterung dieser Frage. (Bielefeld, Helmich. 70 S. mit 8 Tab. 1 M.)

Kuntzemüller, Otto, Die Lösung der Schulfrage den nationalen, sozialen, wirtschaftlichen und pädagogischen Forderungen entsprechend. (Dessau, Kahle. X, 41 S. 1 M.)

Kurz, Lehr., Aug., Das schwachsinnige Kind. Eine Anleitung für den ersten Unterricht schwach befähigter und schwachsinniger Kinder (Wiener-Neustadt, A. Folk. 56 S. 2 M.)

Ommerborn, C., Der Geschichtsunterricht unter besonderer Berücksichtigung der neueren Erlasse. (Charlottenburg, C. Ulrich u. Comp. 64 S. 80 Pf.)

Rahn, Oberl., Dr., Vorschule zu dem Lehrbuch der französischen Sprache für höh. Mädchenschulen und verwandte Anstalten. Vermittelnde Methode. (Leipzig Reisland. V, 63 S. 60 Pf.)

Seyfert, Schuldir, R., Gedankenausdruck und Unterrichtsform im Lichte der Lehrplanidee. (Zwickau, R. Zückler. 40 S. 60 Pf.)

Seyfert, Schuldir., R., (Natur-)Beobachtungshefte. Oberstufe 32 S. 20 Pf. Unterstufe 20 S. 12 Pf. (Leipzig, E. Wunderlich.)

Scherer, H., Schulinsp., Der Religionsunterricht in der deutschen Nationalschule. (Zwickau, Zückler. 30 S. 60 Pf.)

Wigge, Mittelschullehr., H., Die Stellung des Lehrers in der inneren Verwaltung der Schule und die Beurteilung seiner Lehrthätigkeit. (Bielefeld, Helmich. 13 S. 40 Pf.)

N. N., Körpererziehung und Schulreform. Von einem rheinischen Juristen. (Hannover-Linden, Manz u. Lange. 26 S. 50 Pf.)

N. N.: Ernste Worte an die deutsche Jugend von einem älteren Offizier. (Berlin, E. S. Mittler u. Sohn. 51 S. 1 M.)

b) Aufsätze.

Böse, Der fremdsprachliche Unterricht in der Mittelschule mit besonderer Berücksichtigung des Englischen. (Mittelsch. 1. 2. Halle, Schrödel. à 50 Pf.)

Christian, Über Konzentration im Unterrichte. (Schles. Schulztg 3. Breslau, Priebatsch. 15 Pf.)

Dörpfeld, F. W., Zur Schulverfassungsfrage. (Ev. Schulbl. 2. Gütersloh, Bertelsmann. 60 Pf.)

Free. H., Über die Psychologie und ihre Bedeutung für Schule und Leben. (Hannov. Schulztg. 1—3. Hannover, Helwing. à 20 Pf.)

Fritzsche, R., Die Geschichte des engeren Vaterlandes in der Volksschule. (D. Schulpraxis 3. 4. Lpzg., Wunderlich. à 20 Pf.)

Gild, A., Heimatskunde. (Volksschulfr. 2. Königsberg, Bon. 20 Pf.)

Janke, O., Steilschrift oder Schrägschrift. (Bl. f. Schulpraxis 2. Spandau, Hopf. 10 Pf.)

Krause, F. W. D., Zur Umgestaltung des sprachlichen Unterrichts in der Volksschule. (Päd. Ztg. 8. Berlin, W. u. S. Löwenthal. 20 Pf.)

Polack, Fr.. Die Schulaufgaben im Lichte der kaiserlichen Schulreden (Allg. d. Lehrer-Ztg. 1—4. Lpzg., Klinkhardt. à 20 Pf.)

Schreiber, Dr. med., Zur Steilschriftfrage. (N. päd. Ztg. 2. Magdeburg, Jensch. 15 Pf.)

Scheer, P., Hilfsklassen für schwachbefähigte Schüler. (N. päd. Ztg. 5. Magdeburg, Jensch. 15 Pf.)

Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. (D. Bl. f. erz. Unt. 1. 2. Langensalza, Beyer u. Söhne. 20 Pf.)

Ufer, Chr., Das Wesen des Schwachsinnes. (D. Bl. f. erz. Unt. 4. 5. Langensalza, Beyer u. Söhne. 20 Pf.)

Walterhöfer, K., Steilschrift. (Thür. Lehrerztg. 7. Jena, Mauke. 25 Pf.)

Zillig, P., Ergebnisheft oder Schülerbuch (Leitfaden)? II. Teil. (Praxis der Erz. 1. Altenburg, Pierer. 1 M.)

N. N., Die Durchführung der Schulklassen. (Schles. Schulztg. 4. Breslau, Priebatsch. 15 Pf.)

Neue Bahnen.

Reform-Zeitschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 5. *Mai* 1892. **III. Jahrg.**

Über Individualitätsbilder.

Von **E. Brinkmann** in Halle a/S.

(Schlufs.)

III.

Inhalt der Individualitätsbilder.

Es ist bereits oben in Kürze gesagt, was ein Individualitätsbild enthalten soll oder worauf sich die Beobachtungen, welche der Lehrer für die Charakteristik seiner Schüler anstellen will, zu erstrecken haben. Nunmehr sei des näheren darauf eingegangen.

Einen nicht geringen Teil dieser Beobachtungen nimmt das Elternhaus, die Familie für sich in Anspruch. Das Haus hat ja schon sechs Jahre lang allein an dem Kinde gearbeitet, wenn dasselbe in die Schule eintritt, und es wirkt und schafft noch täglich an ihm, bald mehr, bald weniger als dem Erzieher lieb ist. Da ist es von ganz wesentlicher Bedeutung für ihn, wenn er die häuslichen Verhältnisse seiner anvertrauten Schar soviel als möglich zu überschauen vermag.

Dazu gehört, dafs er weifs, in welchen Vermögensverhältnissen sich die Eltern seines Schülers befinden, ob es ihnen leicht oder schwer fällt, den Anforderungen, welche die Schule in bezug auf Anschaffung von Büchern und andern Lehrmitteln an sie stellt, zu genügen; ob das Kind unter Verhältnissen aufgewachsen ist, in denen Not und Sorge unbekannte oder in denen sie tägliche Gäste waren. In wieweit z. B. der Mangel an Nahrung auf die geistige Regsamkeit eines Kindes Einflufs ausüben kann, davon weifs ja gerade der Lehrer der Volksschule, welche die ärmsten Elemente des Volkes aufnimmt, oft genug zu berichten. Selbst Vergehungen seitens der Schüler — ich denke hier vor allem an Diebstähle von Nahrungsmitteln, des Frühstücks der Mitschüler u. dergl. — finden häufig ihre Erklärung und eine gewisse Entschuldigung in den ärmlichen Verhältnissen des Hauses. Auch die sozialen Kämpfe der

Gegenwart werfen ihre Schatten mitunter in die Schulstube, und Neid und Mifsgunst der Armen gegen die vom Glücke mehr Begünstigten zeigen sich zuweilen auch im Benehmen der Kinder gegen einander.

Die Vermögensverhältnisse einer Familie sind vielfach abhängig oder beeinflufst von der Anzahl der Familienglieder. Gerade in den ärmsten Volksschichten trifft man oftmals die kinderreichsten Familien, denen dann die Armut doppelt fühlbar wird. Da kann dann das einzelne Kind gar nicht die nötige körperliche Pflege, die geistige Anregung und Unterstützung finden, deren es bedarf; es ist sich oft den ganzen Tag selbst überlassen oder wird gar noch soweit von den Eltern in Anspruch genommen, dafs der Schulbesuch und die Hausaufgaben darunter leiden. Anderseits wieder können beim Vorhandensein mehrerer Kinder die älteren Geschwister ihren jüngeren behilflich sein.

Im Zusammenhange mit der Vermögenslage der Familie stehen ferner die Wohnungsverhältnisse, und auch diese können auf das Verhalten des Kindes einen gewissen Einflufs gewinnen. Ob dem Kinde genügend Raum und Licht bei Anfertigung seiner häuslichen Arbeiten zur Verfügung steht, oder ob es auch an dem bescheidensten Plätzchen dazu fehlt; ob es in gesunden, luftigen Räumen die schulfreie Zeit verbringt, oder ob die ganze Familie auf ein einziges niedriges und dumpfiges Zimmer zusammengedrängt ist: all' das ist nicht ohne Bedeutung. Jenes mufs bei Beurteilung des kindlichen Fleifses Berücksichtigung finden, dieses wird die gesundheitliche und damit indirekt auch die geistige Beschaffenheit des Kindes beeinflussen.

Fernerhin ist nicht aufser acht zu lassen, ob und wie lange sein Beruf den Vater vom Hause fern hält, ob er Zeit hat, sich der Erziehung seines Kindes zu widmen, oder ob ihn seine Arbeit den ganzen Tag über seiner Familie entführt und demnach von einer Mitwirkung seinerseits an der Erziehung kaum die Rede sein kann. Jenes vor einiger Zeit von den Zeitungen verbreitete Geschichtchen, nach welchem ein von seinem Vater bestrafter Knabe schreiend zur Mutter läuft und auf deren Frage, wer ihn geschlagen habe, antwortet: »Der Mann, der Sonntags immer mit uns ifst!« — läfst mit grausiger Offenheit erkennen, wie weit oft die heutigen Arbeitsverhältnisse in das Familienleben störend eingreifen. Und wo die Armut oder andere Umstände auch die Mutter zwingen, dem Erwerbe nachzugehen, da lockert sich vollends jegliches Band, das die Familie zusammenhielt, und die Arbeit der Schule wird immer schwieriger und mühevoller. Will sie derselben gerecht werden, so mufs sie alle die erwähnten Verhältnisse in Rücksicht ziehen.

Weiterhin kann es von Bedeutung für die Erziehung des Kindes sein, welche Bildung seine Eltern besitzen. Denn dafs dieselbe sich nicht immer nach dem väterlichen Geldbeutel richtet, braucht wohl kaum noch betont zu werden. Ebensowenig wie in den Palästen der Reichen überall die Bildung daheim ist, wird man in den Hütten der Armut stets vollständigen Mangel derselben voraussetzen dürfen. Schon insofern kann die Kenntnis des elterlichen Bildungsgrades für den Lehrer von einer gewissen Bedeutung werden, als sie ihn im Verkehr mit dem Elternhause vor mancher Unannehmlichkeit zu bewahren vermag. Ferner aber läfst diese Kenntnis einen Schlufs auf das Benehmen des Kindes zu, während umgekehrt gewisse Erscheinungen in dem Betragen des letzteren ihre Erklärung in dem Bildungsstande des Elternhauses finden. Wo sich beispielsweise an einem Kinde Roheit in Sprache und Gebahren zeigt, da dürfte in erster Linie das Haus dafür verantwortlich zu machen sein; und wo ein Kind durch anständiges, gesittetes Wesen sich auszeichnet, da sollte man dies nicht ohne weiteres ihm, sondern zur gröfseren Hälfte dem segensvollen Einflufs des gebildeten Elternpaares zu gute rechnen. Was in dem einen Falle nicht eigenes Verschulden, das ist im andern nicht eigenes Verdienst, und demgemäfs wird sich auch der jedesmalige Mafsstab der Beurteilung zu ändern haben.

Abhängig von ihrer Bildung ist häufig — jedoch nicht immer — das Interesse, welches die Eltern an der Schule und ihrer Arbeit nehmen. Eltern, welche von dem Werte einer guten Bildung und Erziehung überzeugt sind, werden sicherlich alles daran wenden, auch ihren Kindern eine solche zuteil werden zu lassen, während da, wo dieselbe in geringem Ansehen steht, die Arbeit des Lehrers keine Würdigung und noch viel weniger Unterstützung erfährt. Während man auf der einen Seite freudig anerkennt, dafs man seinen Kindern kein besseres Erbteil hinterlassen könne als eine gute Erziehung, ist man in andern Kreisen froh, wenn die Schule ihre Zöglinge entlassen mufs, damit man sie dem Erwerbsleben zuführen kann. Manche Eltern suchen dann und wann Gelegenheit, mit dem Lehrer Rücksprache zu nehmen, kommen selber in die Schule, um sich zu erkundigen, wie es mit ihrem Kinde gehe, ob es Fortschritte mache, ob der Lehrer mit ihm zufrieden sei usw.; andere wieder verraten auch nicht das geringste Interesse für die Schule, sehen dieselbe wohl gar als eine recht lästige Einrichtung an. In dem einen Hause findet das Kind Unterstützung bei seinen Schularbeiten, in dem andern wird ihm zur Anfertigung derselben weder Zeit noch Raum gegönnt. Wie wichtig sind alle diese Verhältnisse für eine gerechte Beurteilung des Fleifses und der Leistungen eines Schülers

und wie notwendig darum die Kenntnis derselben für den Lehrer.

Ferner sollte der Lehrer auch die Charaktereigenschaften der Eltern seines Zöglings in den Kreis seiner Beobachtungen ziehen, und es ist namentlich die Verschiedenheit zwischen dem väterlichen und mütterlichen Charakter und die Einwirkung beider auf das Kind für eine erfolgreiche Thätigkeit des Erziehers nicht belanglos. Ganz anders beispielsweise wird ein Kind zu behandeln sein, dessen Vater äufserst streng ist, als ein anderes, welches von seinen Eltern verwöhnt und verzogen wird, das bei irgendwelchen Vorkommnissen bei ihnen Rückhalt findet. Namentlich die Mutter ist ja nur zu häufig geneigt, ihren Liebling bei jeder Gelegenheit in Schutz zu nehmen, seine Unarten dem Vater gegenüber zu verheimlichen oder gar dieselben mit mütterlichem Stolze als Grofsthaten und als ein Ausflufs kindlicher Schlauheit zu erklären. »Überschätzung der Kinder — sagt Jean Paul — wird Müttern noch dadurch leicht, weil sie nahe genug an der Entfaltung ihrer Seelen stehen, um jedes Blatt aufzuzählen, eine allgemein menschliche Entwicklung für eine besondere, individuelle nehmen und daraus auf ein oder ein paar Wunder schliefsen.« Hierbei spielt — nebenbei bemerkt — auch manchmal der Umstand eine nicht unbedeutende Rolle, dafs das betreffende Kind, das »einzige« seiner Eltern oder das sog. »Goldsöhnchen und Nesthäkchen« ist.

Endlich ist es für den Lehrer und Erzieher von Bedeutung zu wissen, wie es mit den Eltern seiner Schüler im Punkte der Moral bestellt ist. Sind doch hierin die Eltern dem Kinde das erste und darum auch das wirkungsvollste Vorbild. Brave, rechtschaffene, fleifsige Eltern wirken auch die gleichen Eigenschaften bei ihren Kindern. Wo aber in einer Familie die entgegengesetzten Eigenschaften herrschen, da wird sich der entsittlichende Einflufs auch im Betragen des Schülers bemerkbar machen. Und gerade in solchen Fällen wird es für den Erzieher wertvoll sein, wenn er in die häuslichen Verhältnisse einen gewissen Einblick gewonnen hat. Denn hier steckt die Wurzel von so manchem moralischen Fehler seines Zöglings, hier wird der Lehrer die Erklärung für dessen ganzes sittliches Verhalten suchen müssen. Wüfste er nur manchmal, in welch' traurigen Verhältnissen ein Kind daheim aufwächst, wie Roheit und Gemeinheit es von Jugend auf umgeben, wie das Laster der ständige Gast seines Hauses ist, der Lehrer würde ein solch' armes Kind eher bedauern und sein Verhalten bis zu einem gewissen Grade entschuldigen, als ihm mit herbem Tadel und harter Strafe begegnen. Derartige Kinder bedürfen doppelter Sorgfalt von seiten des Erziehers, wenn es gelingen soll, sie dem verderblichen Einflufs solch' schrecklicher Zustände

zu entreifsen und den hervortretenden moralischen Defekten erfolgreich zu begegnen. Dazu aber ist die Kenntnis dieser Verhältnisse das erste Erfordernis, und eben darum beanspruchen sie in den Individualitätenbildern eine hervorragende Stelle. —

Den Einwand, wie es dem Lehrer möglich, sich eine solch' genaue Kenntnis der häuslichen Verhältnisse seiner 60 bis 70 oder gar noch mehr Schüler zu verschaffen, übergehe ich zunächst und wende mich dem Hauptgegenstande der Beobachtungen des Erziehers, dem Kinde selbst zu.

Die im Laufe der Zeit am Schüler angestellten Beobachtungen sind schliefslich das Wichtigste der Individualitätsbilder. Es dürfte sich auch hier wieder empfehlen, dieselben nach bestimmten Gesichtspunkten hin anzustellen.

Da ist es in erster Linie der Körper, sind es die körperlichen, speziell gesundheitlichen Verhältnisse, welche die Beobachtung des Lehrers beanspruchen. Er sieht es dem Kinde meist schon auf den ersten Blick an und wird es durch Fragen bei den Eltern leicht genauer erfahren können, ob ein Kind kränklich oder schwächlich ist, ob es früher an irgend einer Krankheit gelitten und an den Folgen derselben vielleicht noch zu tragen hat. Ferner wird er sich zu vergewissern suchen, ob dem Kinde ein bestimmter körperlicher Fehler anhaftet, der in gewissen Unterrichtsfächern eine besondere Berücksichtigung verlangt: ob es kurzsichtig oder schwerhörig ist, ob es stottert oder sonst wie an einem Sprach- oder andern Gebrechen leidet.

Zur Beobachtung der körperlichen mufs dann diejenige der geistigen Verhältnisse des Kindes hinzukommen. Sie hat sich zu erstrecken auf seine Beanlagung, auf die Art seiner geistigen Entwicklung und auf seine Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern.

Das ist ja einer der ersten Erfahrungen, die jeder Lehrer täglich von neuem machen mufs, dafs die Gaben und Fähigkeiten des Geistes so sehr verschieden unter den einzelnen Kindern verteilt sind, und er sieht sich bei seiner Thätigkeit in jedem Augenblick genötigt, darauf Rücksicht zu nehmen. Das eine Kind ist mit einer guten Fassungskraft begabt, bei dem andern bedarf es einer immer erneuten Veranschaulichung, um ihm etwas zum Verständnis zu bringen; das eine fafst klar und mit reinlicher Unterscheidung der einzelnen Vorstellungen auf, bei dem andern verwirren sich die einzelnen Wahrnehmungen sehr leicht und werden zu unklaren, unfertigen Begriffen verarbeitet; hier finden wir die Gabe, irgend einen Stoff leicht auswendig zu lernen und schnell und sicher wiederzugeben, aber es fehlt die Kraft, ihn lange im Gedächtnis zu

bewahren, — daneben begegnen uns schwerfällige Naturen, denen das Lernen Schwierigkeiten bereitet, die das einmal Aufgenommene aber im Gedächtnis festhalten; auf der einen Seite zeigt sich das lebhafteste Interesse am Unterrichte, ein eifriges Mitarbeiten, hohe Freude, wenn das Richtige getroffen oder wenn gar selbst etwas gefunden ist, — auf der andern vollständiger Mangel an geistiger Erregtheit und gänzliche Gleichgiltigkeit gegen das, was der Lehrer sagt; hier ein unverkennbares Talent und eine ausgeprägte Vorliebe für technische Fertigkeiten, dort vollständige Ungeschicklichkeit und nicht das geringste Interesse für dieselben usw. Zahlreich liefsen sich solche Gegensätze feststellen, zwischen denen noch eine Menge Zwischenstufen aufzufinden wären. Wichtig für den Lehrer aber ist, diese verschiedenen Erscheinungen kennen zu lernen und für seine Arbeit an den Kindern zu verwerten.

Weiterhin wird der Lehrer die Erfahrung machen, dafs Kinder in intellektueller Beziehung sich im Laufe der Zeit vielfach verändern, dafs ihr geistiger Entwicklungsgang bald einen schnellen, bald einen langsameren Verlauf nimmt, manchmal wohl gar einem vollständigen Stillstand zu unterliegen scheint. Auch diese verschiedenen Phasen in der geistigen Entwicklung des Kindes beanspruchen die Aufmerksamkeit des Erziehers und verdienen es, dafs er in den Individualitätsbildern von ihnen Notiz nimmt. Dafs er dabei häufig die Beobachtung machen mufs, wie das geistige Wachstum vom physischen in gewissem Mafse abhängig ist, wird ihm kaum auffallend erscheinen. Wo der Körper durch Krankheit in seinem Entwicklungsgange zurückgehalten wird, da kann auch die geistige Entwicklung vielfach nicht den normalen Verlauf nehmen. Daher kommt es dann, dafs Schüler sich in intellektueller Beziehung manchmal ganz anders entwickeln, als man erwartet hat. Wie viele Schüler erfüllen die Hoffnungen nicht, die man anfangs in sie gesetzt hatte, während anderseits Kinder, welche bei den ersten Schritten mit den gröfsten Schwierigkeiten zu kämpfen hatten, später dem Lehrer Freude bereiten oder wenigstens ganz befriedigende Leistungen aufweisen. Auch das dürfte zu beachten sein, dafs oftmals selbst bei den besten Kindern Perioden der geistigen Ermattung und Erschlaffung eintreten, deren Ursachen nicht immer erkannt werden.

Ferner sollen auch die Leistungen des Schülers in den einzelnen Unterrichtsfächern einer aufmerksamen Beobachtung unterworfen werden. Es geschieht dies ja schon zum Zwecke der Aufstellung der üblichen Zensuren. Die Beurteilung der Leistungen eines Schülers, wie sie in den Individualitätenbildern Platz finden soll, darf nun aber nicht etwa in einer Ziffer, auch möglichst nicht in eine der ziemlich unbestimmten Bezeich-

nungen: »sehr gut, gut, usw.« zusammengefafst werden, sondern soll ein mehr individuelles Gepräge tragen. Da soll es beispielsweise von einem Kinde heifsen: Besitzt grofse Gewandtheit und eine gewisse Selbständigkeit im Ausdruck, verrät aber in der häufigen Verwechselung von »mir und mich« seine Vaterstadt; oder: Die Unterscheidung zwischen harten und weichen Lauten geht ihm vollständig ab, weshalb er bei orthographischen Diktaten stets die meisten Fehler schreibt; oder: Das Rechnen macht ihm vor allem deshalb noch grofse Schwierigkeiten, weil ihn sein Gedächtnis beim Merken der Zahlen oft im Stich läfst; oder: Zeigt für Geographie grofse Vorliebe, namentlich hegt er für Schilderungen fremder Sitten und Gebräuche ein hohes Interesse; oder: Zeichnet sich vor vielen andern durch eine gute Beobachtungsgabe aus, die ihm namentlich im naturkundlichen Unterrichte sehr zu statten kommt; oder: Sein grofses Talent für Zeichnen offenbart sich besonders bei der sorgfältigen und schönen Anfertigung von Karten, u. dergl.

Schliefslich bietet sich dem Lehrer das weite Feld des Sittlichen für die Anstellung von Beobachtungen am Schüler dar. Die Emporbildung des Zöglings zum sittlich-religiösen Charakter ist schon eingangs als Hauptaufgabe aller Erziehung hingestellt, und zur Erreichung dieses Zieles erscheint das genaue Achtgeben auf die sittlichen Regungen der Kindesseele als das erste und unbedingt notwendige Mittel. Denn dafs es dem Erzieher unmöglich ist, moralische Fehler und Schwächen des Kindes erfolgreich zu bekämpfen, Tugenden ihm ins Herz zu pflanzen oder schon vorhandene weiter zu pflegen, wenn er seinen Zögling nach dieser Seite hin nicht kennt, ist so selbstverständlich, dafs es kaum nochmals gesagt zu werden braucht. Um aber dergleichen Beobachtungen eine gröfsere und bleibende Bedeutung zu sichern, wird es sich wieder empfehlen, sie in den Schülerbildern niederzulegen.

In denselben würde zunächst zu verzeichnen sein, was man unter den Begriff »Temperament« zusammenzufassen pflegt, also ob der Zögling lebhaft oder von stillem Wesen, ob er leicht aufbrausend oder pflegmatisch, gegen Lob und Tadel empfindlich oder dagegen gleichgiltig ist.

Weiterhin wird der Lehrer darauf zu achten und für seine Individualitätsbilder zu verwerten haben, was der Schüler in unterrichtlicher Beziehung für Tugenden und Fehler verrät: ob er Fleifs und Eifer zeigt, ob er stets pünktlich ist, ob er sorgfältig und gewissenhaft arbeitet, — oder ob er träge und träumerisch, zerstreut und flatterhaft ist, seine Schularbeiten flüchtig und oberflächlich anfertigt. Hieran wird sich anschliefsen können, ob er die Reinlichkeit und Ordnung liebt, oder ob er den entgegengesetzten Eigenschaften huldigt.

Aus seinem Verhalten gegen Eltern und Lehrer, Mitschüler und Fremde wird sich ergeben, ob der Zögling liebevoll, anhänglich und dankbar, gehorsam und folgsam, verträglich und nachgiebig, bescheiden und gefällig, ehrerbietig und höflich, gefühlvoll und mitleidig, — oder ob er lieblos und undankbar, ungehorsam und trotzig, unverträglich und hartnäckig, zänkisch und rachsüchtig, heimtückisch und hinterlistig, neidisch und mifsgünstig, unbescheiden und ungefällig, keck und naseweis, unhöflich und grob, frech und unverschämt, gefühllos und roh ist u. dergl.

Endlich kann dem Erzieher auch nicht verborgen bleiben, ob der Schüler offen und ehrlich ist, ob er die Wahrheit liebt — oder ob er verschlossenen Wesens ist, unehrlich sich erweist, zu Lügenhaftigkeit neigt u. s. f.

Überhaupt wird, gerade was den sittlichen Charakter anlangt, der aufmerksame Beobachter eine reiche Ausbeute gewinnen, denn die kindliche Unbefangenheit verrät gar leicht die Keime mancher Fehler, welche das reifere Alter viel eher verhüllt, und es ist dadurch dem Lehrer Gelegenheit zu ihrer rechtzeitigen Bekämpfung und Beseitigung gegeben.

An dieser Stelle der Individualitätsbilder können auch besondere Vorkommnisse aus dem Leben des Schülers, soweit sie dem Lehrer bekannt geworden sind, vielleicht auch die eine oder die andere Schulanekdote ihren Platz finden. Dergleichen sind nicht selten geeignet, ein gewisses Licht auf den sich bildenden Charakter des Zöglings zu werfen und dem Erzieher damit einen interessanten Einblick in das seelische Leben des Kindes zu gewähren. —

IV.

Quellen oder Mittel für die Beobachtungen.

Aus dem Angeführten erhellt, wie vielseitig und reichhaltig der Inhalt eines Individualitätsbildes sich gestalten kann, und es dürfte für den Lehrer nur darauf ankommen, hineinzugreifen ins volle Menschenleben, um überall des interessanten Stoffs genug zu finden. Es erübrigt nun nur noch die Quellen aufzudecken, aus welchen der Lehrer diesen Stoff: die für seine Schülerbilder zu verwertenden Beobachtungen und Erfahrungen schöpfen kann.

Als erste dieser Quellen ist das Verhalten des Kindes in der Schule zu nennen. Es ist kaum denkbar, dafs ein Lehrer, der es mit seinem Erzieheramte ernst nimmt, an den Äufserungen der Kindesnatur, wie sie im Verlaufe der Schulzeit sich darbieten, achtlos vorübergehen sollte. Was hier als neue Forderung auftritt, ist nur das eine, dafs er die einzelnen Erfahrungen,

um sie auch für später verwerten zu können, schriftlich fixiert. Anhaltspunkte für die Beobachtung des Schülers bietet sein gesamtes Verhalten dar, seine äufsere Erscheinung: Wuchs, Gesichtsfarbe und -ausdruck, der Blick seiner Augen, seine Haltung, sein Gang, seine Kleidung; ferner die Äufserungen seines seelischen Lebens: seine geistige Regsamkeit oder Schwerfälligkeit, seine Sprache, seine Antworten, sein Stil, seine Handschrift, die Art und Weise, wie er seine Schularbeiten anfertigt, das Benehmen gegen Lehrer und Mitschüler usw. Vor allem auch werden die Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden dem Lehrer Gelegenheit geben, das Wesen des Schülers, besonders in sittlicher Beziehung, kennen zu lernen. Wenn sich die Kinder auf dem Hofe umhertummeln, dann vergessen sie wohl die hemmenden Schranken, welche die strenge Schulzucht aufgerichtet hat, und sie geben sich viel freier und wahrer als während der Unterrichtszeit. Freilich darf dann der Mode, die Kinder paarweise in »langsam abgemessenen Schritten« auf- und abwandeln zu lassen, nicht gehuldigt werden, wie dies wohl hier und da noch geschieht. Abgesehen davon, dafs eine derartige Bewegung niemals ausreichend sein kann, um das so notwendige Gegengewicht gegen die geistige Anstrengung, welche der Unterricht fordert, zu bilden — es beraubt sich der Lehrer auch damit der Gelegenheit, beim ungehinderten Sichgehenlassen des Kindes und beim kindlichen Spiele einen Blick in sein Inneres zu thun. Es dürfte von keinem bestritten werden, was schon die Alten: ein Plato, ein Quintilian u. a. so sehr betonten, dafs der Charakter eines Kindes beim Spiele am offensten sich enthülle. In der Schulstube, während des Unterrichts zeigt sich das Kind selten so, wie es wirklich ist. Der Ernst der Sache, die Scheu und Zurückhaltung vor dem Lehrer, auch wohl eine gewisse Rücksichtnahme auf den Ort machen dies erklärlich. Beim Spiele dagegen schwinden alle diese Rücksichten, hier giebt sich die Jugend ganz frei und unbefangen, hier äufsert sich des Kindes innerstes Wesen. Seine Seele liegt offen da wie ein aufgeschlagenes Buch, und der Lehrer braucht sich nur die Mühe zu nehmen, darin zu lesen. Des Stoffs für seine Individualitätenbilder wird er genug darin finden.

Die Beobachtung des Schülers mufs aber ferner auch auf sein Verhalten aufserhalb der Schule ausgedehnt werden. Schon aus dem Betragen der Schüler auf dem täglichen Wege von und nach der Schule wird der Lehrer mancherlei Beobachtungen schöpfen können, die sich als Stoff für seine Schülerbilder verwerten lassen. Noch reicher aber wird die Ausbeute bei Gelegenheit der üblichen Schulspaziergänge ausfallen. Was Ziller im »Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagog. II. Jhrg.«

über den Nutzen der Schulreise sagt, dürfte wohl auch für die Schulspaziergänge auf die sich unsere Schulen zumeist beschränken müssen, kaum etwas an Bedeutung verlieren. »Die Schulreise — sagt Ziller — gewährt einen zu richtiger, pädagogischer Beurteilung und Behandlung notwendigen Einblick in das eigentliche Wesen des kindlichen Gemüts. Denn der Zögling ist hier zu rückhaltloser Äufserung, zu offener Darlegung seines Innern schon dadurch veranlafst, weil er sich gerade jetzt in einer engeren Verbindung mit seinem Erzieher fühlt. Hielte er sich zurück, so würde er zwischen diesem und sich eine Kluft eröffnen, und doch flöfst ihm die Befriedigung, die er aus dem Genufs inniger Verbindung und Hingabe schöpft, die Neigung und das Bedürfnis ein, jede trennende Schranke eher zu entfernen, als durch Zurückhaltung eine Schranke aufzuwerfen. Dazu kommt: auf einer Erholungsreise fühlt ein jeder die Befreiung von dem Drucke, den die Gewohnheit des Alltagslebens ihm auferlegt, und es treten darauf die frei steigenden Vorstellungen bei ihm hervor. Darin ist gerade das, was und wie ein jeder wahrhaft ist, eingeschlossen und es enthüllt sich folglich auch dem Erzieher, wenn sich der Zögling, jetzt frei von den gewöhnlichen Formen der Schuleinrichtung, in einer solchen Gemütslage befindet. Dieser erscheint dann leicht anders, als man ihn von der Schule her kennt, wo sein Wesen sich nicht frei genug entfalten kann. Das Entstehen jener Gemütslage ist bei ihm auch nicht dadurch gehindert, dafs notwendige Schranken der Disziplin aufrecht erhalten werden müssen, und um so weniger, da sie selbst inmitten der ungewohnten Verhältnisse zu einem grofsen Teil neu zu ziehen sind. Der Eintritt der Gemütslage selbst pflegt sich bei den Kindern durch ein Plaudern kund zu geben, wobei sie sich ganz gehen lassen.« Und dann fügt Ziller noch — was im Besonderen auf die in Rede stehenden Schülerbilder Bezug hat — hinzu: »Es begreift sich, dafs die Reise eine vorzügliche Gelegenheit darbietet, bei welcher Individualitätsbilder und Charakteristiken von unsern Zöglingen entworfen und ergänzt oder umgeändert werden können, wie sie die Grundlage für alle Erziehung darbieten sollten.« Im weiteren giebt er, dann auch die Punkte an, worauf sich die Beobachtung und die daran anknüpfende pädagogische Beurteilung und Behandlung zu richten hat.

Wie schon bemerkt, gilt das alles, was Ziller über den Wert der Schülerreisen sagt, in annäherndem Mafse auch für die bei unsern Volksschulverhältnissen fast nur in Betracht kommenden Schulspaziergänge. Wenn jedoch ein Lehrer sich und seiner Klasse auch eine wirkliche Schulreise, die also auf einen ganzen Tag oder gar auf mehrere ausgedehnt wird, ge-

statten kann, um so besser! Denn es ist selbstverständlich, dafs damit dem Erzieher zu seinen psychologischen Beobachtungen eine noch reichere, ausgiebigere Gelegenheit geboten wird als bei den gewöhnlichen Schulspaziergängen, an denen sich die meisten genügen lassen müssen.

Durch die bisher angeführten Mittel wird der Lehrer schon einen reichen Schatz von Beobachtungen und Erfahrungen erhalten, welcher ihm die Aufstellung von Schülerbildern ermöglicht. Jedoch würden sich dieselben immer noch einer gewissen Einseitigkeit schuldig machen, insofern nämlich dabei ein wesentlicher Faktor: das Haus aufser acht gelassen ist. Um diesen Faktor gehörig zu berücksichtigen, ist es notwendig, dafs der Lehrer auch dem Verhalten des Kindes in der elterlichen Familie seine Aufmerksamkeit zuwendet, dafs er also mit den Eltern seiner Schüler in einen gewissen Verkehr tritt, um durch Vermittlung des Hauses Kenntnis von so manchem zu erhalten, was ihm sonst entgangen wäre und was doch für die Beurteilung und Behandlung des Zöglings von Wichtigkeit ist. Auch ist er ja schon deswegen auf dieses Mittel angewiesen, weil es allein ihm einen Einblick in die häuslichen Verhältnisse gestattet, welche das Erziehungsgeschäft wesentlich beeinflussen. Hier nun aber dürfte der Punkt sein, an dem die Ausführung unserer Idee der Individualitätenbilder zu scheitern droht. Denn leider ist es Thatsache, dafs das Band zwischen Schule und Haus heutzutage immer mehr sich lockert, dafs von einem Verkehr zwischen beiden in vielen Fällen gar nicht mehr die Rede sein kann. Wie wichtig aber dieser Zusammenhang für die Erziehung des Zöglings ist, dürfte kaum noch betont zu werden brauchen. Es liegt im Interesse des Kindes sowohl als des Lehrers, dafs beide Erziehungsfaktoren, die Schule wie das Haus, ihre Mafsregeln in Übereinstimmung ergreifen, ihre Wirksamkeit vereinen und damit zum Besten des Kindes verstärken. Darum aber ist es notwendig, dafs der Verkehr zwischen Schule und Haus, zwischen dem Lehrer und den Angehörigen seiner Zöglinge ein regerer werde, als er bis jetzt meist besteht, sowie dafs er da, wo er noch gänzlich fehlt, angeknüpft werde. Es fragt sich nun, wie ein solcher Verkehr einerseits hervorgerufen, anderseits zu einem recht intensiven, für den in Rede stehenden Zweck recht fruchtbaren gemacht werden kann.

Wie bereits erwähnt und wie jeder Lehrer aus seiner eigenen Erfahrung weifs, erscheinen die Eltern zuweilen ganz von selbst in der Schule, um über das Verhalten und die Fortschritte ihrer Spröfslinge beim Lehrer Erkundigungen einzuziehen. Wenn es der letztere dabei nur einigermafsen geschickt anfängt, namentlich auch, wenn er bereitwilligst und mit Freund-

lichkeit ihr Anliegen entgegennimmt, ihre Wünsche, wenn es ihm möglich, berücksichtigt, ihren Hoffnungen und Sorgen betreffs ihrer Kinder ein teilnahmvolles Interesse bezeigt: so wird es ihm leicht gelingen, ihr Vertrauen zu gewinnen und die Einsicht bei ihnen hervorzurufen, dafs man im Verein mit dem Elternhause das Beste ihres Kindes beabsichtige. Es wird sicherlich seiner Arbeit nicht zum Schaden gereichen, wenn der Lehrer dann und wann der Unterhaltung mit den Eltern einige Minuten opfert: so manches Körnlein eines tieferen Verständnisses der kindlichen Natur dürfte als Stoff für seine Individualitätenbilder dabei abfallen.

Vielfach wird der Lehrer auch — wenn es ihm wünschenswert erscheint — diese Besuche der Eltern in der Schule dadurch herbeiführen können, dafs er die letzteren durch ihre Kinder oder durch eine kurze briefliche Nachricht dazu einladet. Gar häufig bedarf es nämlich nur der Anregung seinerseits, um das Interesse des Hauses an der Erziehung der Kinder wachzurufen, und der Lehrer kann in vielen Fällen darauf rechnen, dafs man seiner Einladung gern Folge leistet und sich zu einer gegenseitigen Aussprache in der Schule einfindet.

In gewissem Mafse vermag auch der schriftliche Verkehr mit den Eltern den mündlichen zu ersetzen. An der Schule, dessen Lehrkörper der Verfasser dieses Aufsatzes angehört, ist beispielsweise die Einrichtung getroffen, dafs dem Lehrer Briefpapier und Marken zur Verfügung gestellt sind, welche er zur Korrespondenz mit den Angehörigen seiner Schüler zu benutzen hat. Es setzt dieses Mittel den Lehrer in den Stand, einerseits sich so manche wünschenswerte Auskunft über ein Kind zu erbitten, anderseits auch mit wohlgemeinten Ratschlägen der häuslichen Erziehung an die Hand zu gehen und damit seinen eigenen erzieherischen Einflufs bis in den Bereich des Hauses auszudehnen. Namentlich auch empfiehlt sich diese Einrichtung, wo es sich um die erste Anknüpfung eines Verkehrs zwischen Schule und Familie handelt. Ist nur der Anfang erst gemacht, so kann es dem Lehrer nicht schwer fallen, diese Verbindung auch weiterhin zu unterhalten. Es wird nicht ausbleiben, dafs selbst Eltern, die bis dahin mehr oder weniger gleichgiltig gegen die Arbeit der Schule waren, nunmehr ein gewisses Interesse an ihr gewinnen, dafs sie gern geneigt sind, auch ihrerseits — sei es auf mündlichem, sei es auf schriftlichem Wege — mit dem Lehrer in Verkehr zu treten. Dieser Verkehr aber wird die Quelle sein für eine Fülle von Beobachtungen und Erfahrungen über alle in den Individualitätenbildern zu berücksichtigenden Verhältnisse.

Um mit den Eltern seiner Zöglinge in persönliche Berührung zu kommen, stehen dem Lehrer noch mancherlei Mittel

zu Gebote. Auf eine bequeme Weise läfst sich eine solche bei den bereits erwähnten Schulspaziergängen erreichen, wenn zu denselben dann und wann die Eltern eingeladen werden. Vielfach geschieht dies wohl schon, oder aber die Eltern stellen sich bei einer solchen Gelegenheit ganz von selbst ein. Wo eine Beteiligung seitens der Eltern nicht stattfindet, da dürfte das seine natürliche Erklärung darin finden, dafs den Eltern an den Wochentagen, an denen ein solcher Ausflug doch wohl nur unternommen werden kann, meist die nötige Zeit abgeht. Wenn aber der Lehrer auf diesen Umstand insoweit Rücksicht nimmt, dafs er einen derartigen Spaziergang auf einen Nachmittag, an dem wenigstens die Mütter mehr oder weniger leicht abkommen können, verlegt, so wird es wohl an der gewünschten elterlichen Beteiligung nicht mangeln. Die Mütter werden gern bereit sein, an einem solchen Ausfluge, der dann mehr den Charakter eines Schulfestes tragen würde, teilzunehmen. Hier erscheint ihnen nicht nur der »gestrenge Herr Lehrer« in einem wesentlich anderen, viel freundlicheren Lichte, sondern sie selbst werden auch viel gesprächiger und mitteilsamer, das Herz geht ihnen auf, und in der freien, ungezwungenen Unterhaltung, welche sich ergiebt, ist dem Lehrer die günstigste Gelegenheit geboten, für seine Schülerbilder so manchen reichen Gewinn einzuernten.

Auch andere Schulfestlichkeiten, bei denen eine Beteiligung der Eltern stattfindet, dürften sich trefflich eignen, den Lehrer mit den Angehörigen seiner Schüler in Verkehr zu bringen. In dieser Beziehung sei besonders auf die Feier der patriotischen Gedenktage (Kaisersgeburtstag, Sedanfest u. a.), sowie auf die hier und da noch bestehenden öffentlichen Schulprüfungen hingewiesen. In neuerer Zeit hat man auch an verschiedenen Orten (z. B. Altenburg, Halle a. S. u. a.) sogenannte »Elternabende« eingerichtet und damit segensreiche Erfahrungen gemacht. Die Elternabende sollen Eltern und Lehrer zu zwanglosen Zusammenkünften vereinigen, ersteren in Vorträgen und Mitteilungen der Lehrer wünschenswerte Anregungen und Aufklärungen bezüglich des Schullebens und der Schularbeit geben, letzteren dagegen Gelegenheit bieten, über die häuslichen Verhältnisse und über bis dahin verborgen gebliebene Eigentümlichkeiten ihrer Schüler willkommenen Aufschlufs zu erhalten.

Ausführlicheres über die Einrichtung solcher Elternabende hier zu geben, würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen, nur das eine sei noch gesagt, dafs sich dieselben in erster Linie für die rauhere Jahreszeit, wo Schulspaziergänge nicht stattfinden können, empfehlen dürften.

Wo aber alle Bemühungen, mit den Eltern der Schüler in Berührung zu kommen, sich erfolglos erweisen, da bleibt dem

Lehrer schliefslich nur noch ein einziges Mittel, eine Verbindung zwischen Schule und Familie herbeizuführen: die sog. »Hausbesuche«. Freilich ist nicht zu verkennen, dafs der Ausführung solcher Besuche sich oftmals die gröfsten Schwierigkeiten in den Weg stellen. Am leichtesten dürften sich dieselben noch auf dem Lande ins Werk setzen lassen, wie überhaupt der Landlehrer, was den Zusammenhang von Schule und Haus und die Benutzung desselben zu Zwecken der Erziehung betrifft, dem städtischen Lehrer gegenüber entschieden im Vorteil sich befindet. Auf dem Dorfe liegen die Verhältnisse ja meist so einfach, dafs es dem Lehrer nicht schwer fallen kann, sich überall in den Familien Zutritt zu verschaffen und dabei die gewünschten Erkundigungen einzuziehen. Viel schwieriger dagegen gestaltet sich die Sache in der Stadt, vor allem in der Grofsstadt. Ist es hier in vielen Fällen nicht geradezu unmöglich für den Lehrer, Zutritt in das elterliche Haus zu erhalten? Wer will es dem Volksschullehrer zumuten, dafs er seinen Fufs in die ärmlichen Behausungen setzt, die manchmal auf den Namen menschlicher Wohnungen kaum Anspruch erheben können; dafs er sich der Gefahr aussetzt, statt dankbarer Anerkennung seiner aufgewandten Mühe und daraus entspringenden höflichen Entgegenkommens vielmehr Unhöflichkeit, Grobheit und Roheit einzuernten; dafs man ihm an Stelle des erwarteten regen Interesses im besten Falle vielleicht verständnislose Gleichgiltigkeit entgegenbringt? Allerdings wird der Lehrer mit solchen Dingen zu rechnen haben, immerhin aber sind das nur Ausnahmen. Auch in der Stadt darf der Lehrer, wenn er die Familie in ihrem eigenen Heim aufsucht und sich nach seinen Pflegebefohlenen erkundigt, meist eines freundlichen Entgegenkommens gewifs sein. Ist es doch den Eltern häufig geradezu ein Bedürfnis, sich dem Lehrer ihrer Kinder gegenüber auszusprechen, ihm ihre Befürchtungen und Hoffnungen betreffs derselben vertrauensvoll mitzuteilen. Und wie gewissenhafte Eltern es nicht versäumen, sich von Zeit zu Zeit in der Schule einzufinden, um über ihr Kind beim Lehrer Erkundigungen einzuziehen, so dürfte es umgekehrt auch wohl Pflicht des letzteren sein, ein Gleiches bei den Eltern zu thun, wenigstens zu versuchen. Wo es darum die Verhältnisse gestatten, wird er sich dieser Verpflichtung nicht entziehen können. Gewifs wird ihn die reiche Ausbeute an wertvollem, in den Individualitätsbildern zu verwertendem Material für etwaige Unbequemlichkeiten und unangenehme Erfahrungen vollauf entschädigen.

Schlufs.

Damit dürften die Mittel erschöpft sein, welche dem Lehrer zu Gebote stehen, um sich eine möglichst genaue Kenntnis der kindlichen Natur und der die Erziehung des Kindes beeinflussenden Verhältnisse zu verschaffen. Wenn alle diese Mittel vom Lehrer benutzt wurden, so dürfte derselbe wohl imstande sein, ein ausführlicheres und zutreffenderes Bild von seinem Schüler zu entwerfen, als ihm dies sonst möglich geworden wäre.

Immerhin aber werden auch Fälle eintreten, wo es dem Lehrer trotz aller aufgewandten Mühe nicht gelingen will, zu jedem Kapitel der Individualitätenbilder genügendes Material herbeizuschaffen. Es sei darum zum Trost für ängstliche Gemüter hier ausdrücklich gesagt, dafs über alles oben Ausgeführte durchaus nicht etwa in jedem Schülerbilde Notizen vorhanden sein müfsten. Es sollte ja nur der äufserste Rahmen für ein solches Schülerbild gezeichnet werden. Wieviel über jeden der berührten Punkte darin enthalten, wird sich im Einzelfalle ganz von selbst ergeben. Namentlich bleiben — selbst wenn alle angegebenen Mittel: Verkehr mit den Eltern durch schriftliche Nachrichten und mündliche Aussprache bei Besuchen, auf Schulspaziergängen usw. benutzt wurden — dem Lehrer bei Beobachtung der häuslichen Verhältnisse meist sehr enge Grenzen gezogen. Wenn über einen oder mehrere der bezeichneten Punkte gar kein Material von ihm herbeigeschafft werden könnte, so müssen die betreffenden Rubriken eben leer bleiben. Überhaupt kommt es ja nicht darauf an, dafs dies und jenes in den Schülerbildern drin steht, sondern nur, dafs dieses Wenig oder Viel einen gewissen Wert für die Thätigkeit des Lehrers und Erziehers und damit für den Schüler selbst besitzt, oder doch zu haben verspricht. Somit kann es vorkommen, dafs manche, ja vielleicht die meisten Individualitätsbilder ziemlich kurz ausfallen.

Alle vom Lehrer gesammelten Beobachtungen und Erfahrungen müssen natürlich zunächst — ehe sie in den eigentlichen Individualitätsbildern verwertet werden — in einem besonderen Buche, dem sog. »Individualitätsbuche« niedergeschrieben werden. In diesem Buche erhält jedes Kind eine Seite zugewiesen. Oben auf jede Seite kommt Namen und Geburtstag des Kindes, Stand und Wohnung der Eltern. Darunter werden dann die einzelnen an den Schülern angestellten Beobachtungen, vielleicht nach einer bestimmten Disposition notiert. In manchen Schulen oder Klassen wird vom Lehrer ein sog. »schwarzes Buch« geführt, in welches die Vergehen der Schüler zur Eintragung gelangen. Dieses Buch

könnte sehr leicht zur Sammlung von Beobachtungen für die Individualitätenbilder verwandt werden, nur dafs dann seine Bestimmung entsprechend erweitert werden müfste, indem nicht nur die Vergehen der Schüler, sondern alle für die Schülerbilder wertvollen Momente in dasselbe einzutragen wären. Diese Eintragungen könnten ganz kurz sein, manchmal vielleicht nur aus einem einzigen Worte bestehen, und würden — im Laufe des Jahres aufgeschrieben, wie sie sich aus den gemachten Beobachtungen ergeben — dem Lehrer keine nennenswerte Mühe und Arbeit verursachen. Erst wenn die Schüler in die Hände eines andern Lehrers übergehen, also meist Ostern, würden dann die eigentlichen Individualitätenbilder auf Grundlage jener Eintragungen anzufertigen sein. Dies würde nun allerdings bei den fast überall noch vorhandenen überfüllten Klassen für den Lehrer eine unerschwingliche Arbeitslast bedeuten, und die Aussicht auf eine solche Neubelastung wäre wohl geeignet, der guten Sache die Sympathieen mancher, vielleicht neugewonnenen Freunde wieder zu entziehen. Was im besonderen die preufsischen Verhältnisse betrifft, so dürfte die auch in den letzten Volksschulgesetz-Entwurf übernommene »Normal«-Schülerzahl von 80 — die thatsächlich in vielen Fällen noch weit überschritten wird — eher abschreckend wirken; und selbst wenn es gelänge, diese Zahl auf 60 zu ermäfsigen, so würde sich die Arbeit für den Lehrer nicht wesentlich verringern, namentlich wenn jedes Individualitätsbild in der Ausführlichkeit und mit der stilistischen Sorgfalt angefertigt werden sollte, wie sie die angeführten Proben zeigen. Demgegenüber dürfte sich folgender Vorschlag empfehlen, der die Sache bedeutend erleichtern würde:

Das Individualitätenbuch, das die gesammelten Beobachtungen enthält, begleitet einfach die Schüler von Klasse zu Klasse; für die zurückbleibenden Remanenten werden die betreffenden Blätter jedesmal vorher herausgelöst und zurückgelassen. Ähnliche Modifikation müfste die Sache beim Übergang eines Kindes in eine andere Schule erleiden. Noch einfacher wäre es, wenn man statt des Individualitätenbuches eine Mappe mit losen Blättern — etwa in Quartformat — verwenden wollte. Für jeden Schüler würde ein solches Blatt bestimmt sein, welches dem Kinde mitgegeben wird, wenn es in eine andere Klasse oder Schule übergeht. Ein eigentliches, ausführlicheres Individualitätsbild würde dann nur von einigen psychologisch besonders interessanten oder schwer zu behandelnden Kindern anzufertigen sein, während sich der neue Lehrer betreffs der übrigen Schüler mit den einzelnen Notizen des Individualitätenbuches begnügen müfste.

Wenn die angeführten Individualitätsbilder einen so be-

deutenden Umfang aufweisen, so berücksichtige man, dafs dieselben Schulverhältnissen entstammen, welche es mit Seminaristen und Kandidaten des Schulamts, also Anfängern in der Lehr- und Erziehungsarbeit, zu thun haben. Dieser Umstand macht eine gröfsere Ausführlichkeit der Schülerbilder wünschenswert, ja notwendig. Dem älteren und erfahreneren Lehrer dagegen dürfte wohl ohne weiteres zuzutrauen sein, dafs er sich aus den kurzen Notizen, die ihm mit den neuen Schülern übergeben worden sind, ein genügend klares Bild von den letzteren machen könne. Deshalb liefse sich für unsere Schulen das oben angedeutete vereinfachte Verfahren sehr wohl rechtfertigen, und damit dürfte auch dem Einwurf, dafs die Anfertigung von Individualitätenbildern dem Lehrer eine unerschwingliche Arbeitslast aufbürde, begegnet sein.

Natürlich mufs — dies sei zum Schlufs noch hervorgehoben — bei Aufstellung eines Individualitätsbildes mit der gröfsten Gewissenhaftigkeit zu Werke gegangen werden. Es darf nie dazu kommen, dafs der Lehrer bei dem oder jenem Kinde etwas hinschreibt, etwa einige allgemeine Floskeln, um nur etwas dastehen zu haben. Namentlich gilt es, in seinem Urteil über häusliche Verhältnisse äufserst vorsichtig zu verfahren. Nur was als unumstöfsliche Wahrheit erkannt ist, sollte in den Schülerbildern verwertet werden, alle zweifelhaften Dinge aber müssen ausgeschlossen bleiben, es sei denn, dafs man für dieselben einen Ausdruck wähle, der ihren ungewissen Charakter erkennen läfst. Darum darf auch der Erzieher auf eine vereinzelte Beobachtung nicht immer sofort bestimmende Schlüsse bauen und seine Thätigkeit danach einrichten wollen. Manche Anzeichen haben nur dann Wert und Bedeutung, wenn sie in ihrer Totalität und als stetige Gewohnheit beobachtet sind. Auch das Bestreben mancher übereifriger Psychologen, in jedem Kinde etwas Besonderes zu entdecken, mufs unterdrückt werden. Nicht immer tritt im Kinde schon eine bestimmte Berufsanlage oder Charaktereigentümlichkeit hervor, und es wird sich der Erzieher darum in vielen Fällen mit einer Einteilung der Zöglinge unter allgemeinere Kategorieen begnügen müssen.

Endlich aber darf sich der Lehrer nicht etwa soweit erniedrigen, dafs er seinen Individualitätenbildern zu Gefallen zum Horcher an seinem Schüler und dessen elterlichen Hause wird. Das wäre die jesuitische Moral: »Der Zweck heiligt das Mittel!« Ein solches Mittel wäre verwerflich und sein Gebrauch mufs ausgeschlossen bleiben. Der eigene Takt mufs hier dem Lehrer sagen, wie weit er bei seinen Beobachtungen gehen darf; jedenfalls soll er seine Schüler nicht auf Schritt und Tritt verfolgen

und ihr Betragen einer beständigen strengen Kontrolle unterwerfen. Nur was von ihm auf geradem, ehrlichem Wege beobachtet oder in Erfahrung gebracht worden ist, verdient Aufnahme in die Individualitätenbilder. Was darüber ist, das ist vom Übel! Auch die Kinder selbst würden bald eine derartige Beaufsichtigung als einen lästigen Zwang empfinden und sich nicht so unbefangen geben und bewegen, als dies für die Aufstellung einer zutreffenden Charakteristik nötig ist. Die kindliche Individualität verlangt Freiheit, wenn sie sich in völliger Reinheit und Natürlichkeit entfalten, wenn der Reichtum und die bunte Mannigfaltigkeit des kindlichen Gemüts sich dem Blicke des Erziehers enthüllen soll, wenn dieser selbst aus der Einsicht in das innerste Wesen der Kindesnatur jene Freudigkeit schöpfen will, die ihm für seinen Beruf so überaus notwendig ist. Denn — um mit einem Worte Pestalozzis zu schliefsen —:

»Das Vermögen, die Individualität im Kinde, seine Selbständigkeit als Individuum zu schauen, zu erkennen, wie sich die Humanität in unendlichen Gestalten ausgebiert und auf unzählige Weisen in jedem einzelnen Dasein eigentümlich wird, und wie doch wieder die eine Menschheit in allen erscheint, wie jeder ein Spiegel des Ganzen ist, und dieses, als das Eine, Unwandelbare und Ewige, mehr oder minder sichtbar, in weiterem oder engerem Umfange, mit gröfserer oder geringerer Herrlichkeit offenbaret: dieses zu erkennen ist die Wonne des Methodikers, d. h. des Erziehers, der seine Aufgabe und sein Verhältnis zur Menschheit erkennt, ist sein Wert, seine Kraft, sein Lohn, der unerschöpfliche Quell seiner Liebe und der begeisternde Trieb seiner Thätigkeit.«

Bestrafung jugendlicher Übelthäter und Verhütung der Verbrechen in der Jugend.

Von E. W.[1])

1. Blick auf England.

Das obige Thema ist zur internationalen Tagesfrage geworden. Man fühlt allgemein, dafs Verminderung der Verbrechen nur durch Besserung der Jugend erreicht werden kann. Schon am 15. Juni 1883 beschäftigte sich zu Paris der internationale Kongrefs für das Gefängniswesen mit dieser Angelegenheit. Später ist auch Deutschland mit in den Strom der Bewegung hineingezogen. Nach vielseitigen Erörterungen in Gefängnisvereinen und pädagogischen Kreisen haben am 5. u. 6. December v. Jahres zu Berlin die deutschen Mitglieder der »Internationalen kriminalistischen Vereinigung« getagt, zu welcher Versammlung auch Schulmänner geladen waren. Auf dem deutschen Lehrertage zu Halle a. S. wird die Angelegenheit nochmals zur Sprache kommen. Es ist dies Veranlassung genug, auch in dieser Zeitschrift über diesen Gegenstand, der allerdings ein weites Studium und Erfahrungen fordert, zu verhandeln.

Immer und immer wird auf England als Muster hingewiesen. Wir werden darum zuerst die Zustände Englands in betracht ziehen. In England wurden früher verbrecherische Kinder wie Erwachsene bestraft. Vor 100 Jahren schon wies Howard darauf hin, dafs es unrecht sei, Kinder und jugendliche Verbrecher wie die Erwachsenen zu verurteilen und Kinder mit erwachsenen Gefangenen in denselben Räumen einzusperren. Der Gedanke fand Zustimmung. Schon 1788 gründete sich in London die *Philanthropic Society*, welche es sich zur Aufgabe machte, bestrafte Kinder in besonderen Anstalten unterzubringen. Die Behörden unterstützten diese Bestrebungen dadurch, dafs sie den Kindern, welche in solchen Anstalten untergebracht wurden, die Strafe im Gnadenwege erliefsen. So mehrten sich diese An-

---

[1]) Der Verfasser ist Lehrer an einer Strafanstaltsschule und darum mit den in Rede stehenden Verhältnissen völlig vertraut. D. H.

[2]) Siehe Aschrott, Strafsystem und Gefängniswesen in England. Leipzig u. Berlin. Guttentag. 1887. S. 106 u. ff.

stalten in erfreulicher Weise. Die Resultate dieser Bestrebungen veranlafsten die Regierung, selbst Anstalten für jugendliche Verbrecher einzurichten. Im Jahre 1838 ward ein Gebäude in Parkhurst auf der Insel Wight dazu bestimmt. 1854 bestimmte das Gesetz, dafs jugendliche Verbrecher unter 16 Jahren, die über 14 Tage Gefängnisstrafe erhalten hatten, in eine *Reformatory School* (Besserungsanstalt) gebracht werden könnten. Der Staat leistete den Schulen Unterstützung, auch konnten die Eltern zur Zahlung von Verpflegungsgeldern herangezogen werden.

Im Jahre 1866 ist durch Gesetz bestimmt worden, dafs schon bei einer Verurteilung zu 10 Tagen Gefängnis auf Unterbringung in eine Besserungsanstalt erkannt werden kann, bei Kindern unter 10 Jahren jedoch nur dann, wenn das Kind bereits vorbestraft ist und ein schwereres Vergehen sich hat zu schulden kommen lassen. Die Anstalt kann nach 18 Monaten bei 3 monatlicher Probezeit das Kind entlassen. Die Kinder haben täglich 6 Stunden Arbeit und drei Stunden Unterricht. Die Mädchen waschen, nähen, stricken usw.; die Knaben sind auf dem Felde, im Garten und mit Handarbeiten zur Erlernung eines Handwerks beschäftiget. Bei der Entlassung wird für ein geeignetes Unterkommen gesorgt. Viele Knaben wandern in die Kolonieen aus. Diejenigen, welche in England bleiben, werden noch 3 Jahre unter Aufsicht gestellt und bleiben mit der Anstalt in Verbindung, die ihnen mit Rat und That zur Seite steht.

Im Jahre 1884 waren in England 49 *Reformatory Schools* mit 4443 Kindern (3639 Knaben, 804 Mädchen). Wegen Diebstahls waren 79,6 % verurteilt, von 1014 Knaben waren 539, also über die Hälfte, schon vorbestraft. Die Altersklassen von 12—15 Jahren lieferten die Mehrzahl der jugendlichen Verbrecher, von denen der 3. Teil weder lesen noch schreiben konnte.

Seit dem Jahre 1854 sind in Schottland noch die *Industrial Schools* entstanden, die 1857 auch in England gesetzlich eingeführt wurden. In diese Schulen kommen auf richterliche Anordnung solche jugendliche Verbrecher, welche der Richter von der Strafe noch freilassen will, deren Unterbringung in eine Erziehungsanstalt er jedoch für gut befindet. Diese Anstalten bekommen also die Besseren der jugendlichen Übelthäter. Man will diese Sinkenden noch rechtzeitig retten. Die Behandlung der Kinder ist in den Industrie-Schulen eine gelindere als in den Besserungsanstalten. Sie arbeiten täglich nur 4 Stunden und werden mit dem 16. Lebensjahre aus der Anstalt entlassen. 1884 bestanden 107 solcher Schulen mit 3974 Kindern, von denen 3347 Knaben und 627 Mädchen waren. Die Gesamtzahl der Kinder in den gesamten Besserungsanstalten betrug 12045 Kinder, 9756 Knaben und 2289 Mädchen. Auch die Industrie-

Schulen sind aus freiwilligen Beiträgen errichtet, zu welchen der Staat und die Gemeinden Zuschüsse gewähren.

Über die günstigen Erfolge der *Reformatory* und der *Industrial Schools* herrscht in England nur eine Stimme; die in den letzten Jahrzehnten thatsächlich eingetretene erhebliche Abnahme der Delikte wird von allen Sachverständigen, soweit dieselben auch sonst in den von ihnen für diese Besserung angeführten Gründe von einander abweichen, übereinstimmend zu einem wesentlichen Teile der segensreichen Thätigkeit der beiden Arten von Anstalten zugeschrieben. Es ist gelungen, eine grofse Anzahl zum Verbrechen geneigter oder schon im frühen Kindesalter dem Verbrechen anheimgefallener jugendlicher Personen zu einer geordneten redlichen Lebensthätigkeit zu erziehen und damit der Armee der Verbrecher ein erhebliches Rekrutierungskontingent abzuschneiden.

Den Beweis dafür giebt die folgende Tabelle. Es waren zu einer Gefängnisstrafe verurteilt

	1879/80	1880/81	1881/82	-83	-84	-85
a) Personen unter 12 Jahren	866	528	397	415	387	270
b) Personen zwischen 12 und 16 Jahren	6550	5051	5086	5285	4888	4609

	Sträflinge überhaupt,	Sträflinge unter 24 Jahren
a) 1871	10 160	2949
b) 1878	10 225	2197
c) 1880	10 268	1935
d) 1886	7 973	1196.

Die Berichte der Behörden erkennen die Abnahme der jugendlichen Verbrecher gleichfalls an. Es heifst: »Erst in den letzten Jahren — dann aber in sehr ausgesprochener Weise — zeigt sich eine Rückwirkung der bei den jüngeren Altersklassen eingetretenen Besserung auf die allgemeine Verbrecherziffer.« [1])

2. Blicke auf Deutschland, insbesondere Preufsen.

Das deutsche Reichsstrafgesetzbuch unterscheidet drei Altersstufen in Hinsicht auf die Bestrafung der Übertreter gesetzlicher Bestimmungen: 1) Das kindliche Alter bis zum vollendeten 12. Jahre, 2) das jugendliche Alter vom vollendeten 12. bis zum vollendeten 18. Lebensjahre und 3) das reifere Alter nach dem vollendeten 18. Lebensjahre. In Hinsicht auf das kind-

[1]) Siehe Ascherott S. 115 u. 116.

liche Alter sagt § 55 des Reichsstrafgesetzbuches: »Wer bei Begehung der Handlung das zwölfte Jahr nicht vollendet hat, kann wegen derselben nicht strafrechtlich verfolgt werden.« Es können diese Verbrecher mithin vom Richter nicht bestraft werden. Die Strafgesetz-Novelle vom 20. Februar 1876 fügt hinzu: »Gegen denselben können jedoch nach Mafsgabe der landesgesetzlichen Vorschriften die zur Besserung und Beaufsichtigung geeigneten Mafsregeln getroffen werden. Insbesondere kann die Unterbringung in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt erfolgen, nachdem durch Beschlufs der Vormundschaftsbehörde die Begehung der Handlung festgestellt und die Unterbringung für zulässig erklärt worden ist.« Demnach kann die Vormundschaftsbehörde gegen solche Verbrecher im Kindesalter die Zwangserziehung zur Ausführung bringen. Es hat diese Behörde sich dabei jedoch an die landesgesetzlichen Bestimmungen zu halten. Dieselben sind in den verschiedenen deutschen Staaten sehr verschieden.

In Preufsen sind sie geregelt durch das Gesetz vom 13. März 1878. § 1 lautet: »Wer nach Vollendung des sechsten und vor Vollendung des 12. Lebensjahres eine strafbare Handlung begeht, kann von Obrigkeitswegen in eine geeignete Familie oder in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt untergebracht werden, wenn die Unterbringung mit Rücksicht auf die strafbare Handlung, auf die Persönlichkeit der Eltern oder sonstigen Erzieher des Kindes und auf dessen übrige Lebensverhältnisse zur Verhütung weiterer sittlicher Verwahrlosung erforderlich ist.« »Das Vormundschaftsgericht[1]) stellt die Thatsachen fest und erklärt die Unterbringung für erforderlich.« (§ 2.) »Die Eltern resp. Grofseltern, Pfleger etc. haben das Recht der Beschwerde« (§ 4). »Der Kommunalverband, in welchem das Vormundschaftsgericht seinen Sitz hat, ist zur Unterbringung verpflichtet.« (§ 7.) »Die Waisenräte üben Aufsicht, auch ist dem Vormundschaftsgerichte über Aufnahme und Entlassung Mitteilung zu machen« (§ 9). Die Kommunalverbände haben für Errichtung öffentlicher Erziehungs- und Besserungsanstalten zu sorgen oder Abkommen mit Privatanstalten oder geeigneten Familien zu treffen« (§ 12). »Die Kosten der Einlieferung und erste Ausstattung, Rückreise des Zöglings fallen dem Ortsarmenverbande zu« (§ 12). »Die Verbände erhalten aus der Staatskasse die Hälfte der Kosten als Zuschufs« (§ 12).

Unterm 14. Juni 1878 verfügte das Ministerium des Innern in Preufsen, dafs bei jeder Übertretung, und selbst, wenn

---

[1]) Die Vormundschaftsordnung vom 5. Juli 1875 bestimmt: »Das Vormundschaftsgericht wird von Einzelrichtern (Friedensrichtern, Amtsrichtern, Gerichtskommissarien) verwaltet«.

diese nur eine Polizeiverordnung betrifft, die Zwangserziehung zur Anwendung gebracht werden kann. Es heifst hier: »Die Begehung einer strafbaren Handlung allein reicht aber in keinem Falle zur Anwendbarkeit des Gesetzes hin; die Unterbringung zur Zwangserziehung darf vielmehr nur stattfinden, wenn das Kind, um dessen Unterbringung es sich handelt, verwahrlost ist, und wenn die Verhältnisse, in denen es lebt, das obrigkeitliche Einschreiten zur Verhütung weiterer sittlicher Verwahrlosung erforderlich machen.« — »Die Gemeinde- und Polizeibehörden sind hierbei durch das Gesetz selbst zur Mitwirkung berufen, indem ihnen das Recht beigelegt ist, die Unterbringung zu beantragen.« — »Ich darf erwarten, dafs die Lokalbehörden die ihnen gebotene Gelegenheit, der vielbeklagten Verwilderung der heranwachsenden Jugend entgegen zu wirken, mit vollem Ernste und ohne Nebenrücksichten benutzen werden.« »Wo es nicht geschieht, soll ein besonderer Vertreter der Staatsregierung ernannt werden. Die Unterbringung in Familien wird in erster Linie empfohlen und die Aufsicht über zurückgekehrte Kinder an das Herz gelegt. Bei schlechter Führung entlassener Zöglinge soll die Zwangserziehung bis zum 18. Lebensjahre in einer Erziehungsanstalt beantragt werden.« (v. Eulenburg, Minister des Innern.)

Unterm 16. April 1880 hat der Provinzial-Landtag der Provinz Westfalen ein besonderes Reglement zur Ausführung des Gesetzes vom 13. März 1878, betreffend die Unterbringung verwahrloster Kinder, aufgestellt, das am 1. Juni 1880 vom Minister des Innern genehmiget wurde.

Auch die §§ 90, 91 u. 266 des preufs. Landrechtes geben dem vormundschaftlichen Gerichte das Recht, gegen Eltern, die ihre Kinder vernachlässigen, mifshandeln oder zum Bösen verleiten, einzuschreiten. Auf Kosten dieser Eltern können die Kinder andern Personen übergeben werden.

In Braunschweig, Hessen-Darmstadt, Anhalt geben die landesgesetzlichen Verordnungen sogar zu, dafs Kinder, welche noch keine strafbare Handlung begangen haben, aber doch in den Händen ihrer Erzieher der Verwahrlosung sichtlich anheim fallen, Zwangserziehung erhalten können.

Im ganzen und grofsen tritt bei allem Ernste der gesetzlichen Bestimmungen und der ministeriellen Erlasse doch der Grundsatz an den Tag, dafs erst nach begangenen Übertretungen die Zwangserziehung erfolgen soll. »Die Zwangserziehung darf nur stattfinden, wenn das Kind verwahrlost ist, und wenn die Verhältnisse, in denen es lebt, das obrigkeitliche Einschreiten zur Verhütung weiterer sittlicher Verwahrlosung erforderlich machen.«

Es ist in Preufsen auf diesem Gebiete schon tüchtig ge-

arbeitet. Im Jahre 1882 gab es in Preufsen 179 Rettungshäuser und Vereine zur Erziehung verwahrloster Kinder.[1]) Es kamen auf Ostpreufsen 8 Anstalten mit 249 Zöglingen, Westpreufsen 5 mit 104 Zöglingen, Stadtkreis Berlin 4 mit 373 Zöglingen, Brandenburg (Provinz) 29 Anstalten mit 648 Zöglingen, Pommern 11 Anstalten mit 332 Zöglingen, Posen 6 mit 190 Zöglingen, Schlesien 39 mit 1182 Zöglingen, Provinz Sachsen 14 mit 576 Zöglingen, Schleswig Holstein 3 mit 89 Zöglingen, Hannover 7 mit 461 Zöglingen, Westfalen 9 mit 695 Zöglingen, Hessen-Nassau 11 mit 941 Zöglingen, Rheinland 13 mit 1571 Zöglingen. Von 21 Anstalten fehlten genaue Angaben. Es sind demnach, ganz abgesehen von den erwähnten 21 Anstalten, in Preufsen 7391 Kinder in Erziehungshäusern oder Familien untergebracht. Erweitern wir diese Einrichtungen Preufsens auf ganz Deutschland, so steht fest, dafs Deutschland sich ruhig an die Seite Englands stellen kann.

Da auch die Bestrafung der »Jugendlichen« (12. bis 18. Lebensjahr) mit in die Bewegung hineingezogen ist, so ist auch dieses Gebiet hier in Erwägung zu ziehen.

In dem Reichsstrafgesetzbuche heifst es hierüber:

§ 56. »Ein Angeschuldigter, welcher zu einer Zeit, als er das 12., aber nicht das 18. Lebensjahr vollendet hatte, eine strafbare Handlung begangen hat, ist freizusprechen, wenn er bei Begehung derselben die zur Erkenntnis ihrer Strafbarkeit erforderliche Einsicht nicht besafs. In dem Urteile ist zu bestimmen, ob der Angeschuldigte seiner Familie überwiesen oder in eine Erziehungs- oder Besserungsanstalt gebracht werden soll. In der Anstalt ist er so lange zu behalten, als die der Anstalt vorgesetzte Verwaltungsbehörde solches für erforderlich erachtet, jedoch nicht über das vollendete zwanzigste Lebensjahr.«

§ 57. »Wenn ein Angeschuldigter, welcher zu einer Zeit, als er das zwölfte, aber nicht das achtzehnte Lebensjahr vollendet hatte, eine strafbare Handlung begangen hat, bei Begehung derselben die zur Erkenntnis ihrer Strafbarkeit erforderliche Einsicht besafs, so kommen gegen ihn folgende Bestimmungen zur Anwendung:

1) ist die Handlung mit dem Tode oder mit lebenslänglichem Zuchthaus bedroht, so ist auf Gefängnis von drei bis fünfzehn Jahren zu erkennen;
2) ist die Handlung mit lebenslänglicher Festungshaft bedroht, so ist auf Festungshaft von drei bis fünfzehn Jahren zu erkennen;

[1]) Siehe: Der Schutz der jugendlichen Personen im preufsischen Staate. Berlin 1883. Verlag des Königl. Statistischen Bureaus.

3) ist die Handlung mit Zuchthaus oder mit einer andern Strafart bedroht, so ist die Strafe zwischen dem gesetzlichen Mindestbetrage der angedrohten Strafart und der Hälfte des Höchstbetrages der angedrohten Strafe zu bestimmen.

Ist die so bestimmte Strafe Zuchthaus, so tritt Gefängnisstrafe von gleicher Dauer an ihre Stelle;

4) ist die Strafe ein Vergehen oder eine Übertretung, so kann in besonderen leichten Fällen auf Verweis erkannt werden;

5) auf Verlust der bürgerlichen Ehrenrechte überhaupt oder einzelner bürgerlichen Ehrenrechte, sowie auf Zulässigkeit von Polizei-Aufsicht ist nicht zu erkennen.

Die Freiheitsstrafe ist in besonderen, zur Verbüfsung von Strafen jugendlicher Personen bestimmten Anstalten oder Räumen zu vollziehen.«

Diese beiden Paragraphen wollen geistesschwachen Jugendlichen Freisprechung, geistesklaren nur Gefängnis oder Festungshaft zukommen lassen. Dabei soll auf die Verbüfsung in besonderen für jugendliche Verbrecher eingerichtete Anstalten Rücksicht genommen werden. Strafmilderung soll den Jugendlichen zuteil werden. Auch der blofse Verweis ist zulässig.

Die Erfahrung lehrt aber, dafs Jugendliche, die einmal Gefängnisstrafe verbüfst haben, damit gewöhnlich in die Verbrecherlaufbahn gekommen sind. Sie erhalten im Gefängnis Genossen, die sie fortziehen, und finden, wenn sie Versuche machen umzukehren, sehr schwer Unterkommen.

Der Nachweis dieser Behauptung nötigt Einblick in die Statistik der Verbrecherwelt zu nehmen.

3. Statistischer Einblick in die Verbrecherwelt.

Im Jahre 1889 kamen im deutschen Reiche auf je 10000 Einwohner 110,1 Personen, die verurteilt worden waren und das 12. Lebensjahr überschritten hatten. Im Königreich Preufsen waren durchschnittlich 112,8; im Stadtkreis Berlin 131,5; Ostpreufsen 137,7; Westpreufsen 176,0; Posen 173,3; Schlesien 137,6; Königreich Baiern 133,0 (Rheinpfalz 181,1); Bremen 194,3; Hamburg 137,7 Verurteilte.[1])

Preufsen[2]) hatte mit seinen 28 Millionen Einwohnern circa 26000 Gefangene, darunter 18056 Zuchthäusler. Es kommen demnach von den 26000 Gefangenen 8000 auf Gefängnis und

---

[1]) Siehe Statistik des deutschen Gefängniswesens 1889.

[2]) Statistik des preufs. Gefängniswesens 1889.

18000 auf das Zuchthaus; also ist das Verhältnis wie 8 : 18 = 4 : 9. Die Zahl der Zuchthäusler übersteigt die der Gefängnisbewohner um das Doppelte. Dies weist sicher darauf hin, dafs der Verbrecherweg, wenn er einmal betreten ist, schwer wieder verlassen wird. Wer im Gefängnisse gesessen hat, rückt gewöhnlich bis ins Zuchthaus hinunter. Dafs diese Annahme richtig ist, wird auch durch die grofse Zahl der vorbestraften und rückfälligen Zuchthäusler bewiesen. Von den 18056 Zuchthäuslern Preufsens waren nur 4522 nicht vorbestraft, dahingegen 13534 vorbestraft und zwar 3 bis 30 mal. Auf Männer kamen 12600, auf Frauen 1934 Vorbestrafte. Die Zahl der Gewohnheitsverbrecher (Stammgäste des Zuchthauses) ist 3 mal gröfser als die Zahl der Einmaligen.

Diese Thatsachen weisen ganz bestimmt darauf hin, dafs das Rettungswerk in erster Linie bei der zarten Jugend eingesetzt werden mufs.

Unter den 18056 Zuchthausgefangenen hatten höhere Schulbildung 217 (214 Männer und 3 Weiber), vollständige Elementarschulbildung 4824 (4333 Männer, 491 Weiber), mangelhafte Elementarschulbildung 10133 (8758 Männer, 1375 Weiber); nur lesen konnten 763 (501 Männer, 262 Weiber), ohne Schulbildung (d. h. sie konnten nicht mehr lesen und schreiben) waren 2143 (1592 Männer, 591 Weiber).

Auch diese Ziffern weisen nach, dafs die in der Schulbildung vernachlässigte Jugend leichter dem Verbrechen verfällt und dafs gute Schulbildung vor dem Verbrechen bewahren hilft. Es wird dies auch durch die Zahl der Verbrecher in den einzelnen Provinzen bestätiget. So hat

Posen	bei circa	$1\frac{3}{4}$	Mill. Einwohnern	1425	Zuchthäusler
Schlesien	" "	4	" "	3802	"
Rheinprovinz	" "	$4\frac{1}{2}$	" "	1500	"
Schleswig-Holstein	"	$1\frac{1}{4}$	" "	296	"
Provinz Sachsen	"	$2\frac{1}{2}$	" "	984	"
Hessen-Nassau	" "	$1\frac{1}{2}$	" "	508	"

Es liefern demnach Posen und Schlesien fast dreimal mehr Zuchthäusler als die übrigen hier genannten Provinzen. Die Provinz Posen und Schlesien über dem rechten Oderufer stehen hinsichtlich des Schulwesens den anderen Provinzen nach. Hierzu kommt der Alkohol, der in diesen Landesteilen starke Verwüstungen anrichtet und das Meiste zur Verarmung einzelner Familien und ganzer Gegenden beiträgt.

Von den Zuchthäuslern des Jahres 1889 waren 3635 Alkoholisten und 3185 haben das Verbrechen in der Trunkenheit begangen. Die Haftkosten konnten bezahlen (d. h. waren vermögend) 1329; 16751 konnten nicht zahlen. Das Verhältnis zwischen arm und reich war wie 13 : 1.

Die 18056 Zuchthäusler hatten 8453 Kinder, davon gehörten 1088 verwitweten und geschiedenen Gatten an, 231 waren aufser der Ehe geboren, 6834 standen in der Erziehung der Zuchthauseltern. 1615 Kinder wurden wegen Verwahrlosung in Zwangserziehung gebracht. Der Kostenaufwand für die Erziehungshäuser betrug 1 410 439 Mark.

In der Zeit von 1868—1878 stieg in Preufsen die Zahl der wegen Verbrechen angeklagten »Jugendlichen« von 670 auf 1197; die Zahl der wegen Vergehen angeklagten »Jugendlichen« stieg in derselben Zeit von 685 auf 1152, mithin hatte sich in 9 Jahren in beiden Kategorien die Übertreterzahl der »Jugendlichen« ungefähr verdoppelt.[1])

Diese Zahlen haben grofse Besorgnis und Beunruhigung in den Kreisen der Behörden, der Justiz, der Schulmänner und der Freunde der Volkswohlfahrt hervorgerufen, auch sicher zu der jetzigen lebhaften Bewegung auf diesem Gebiete beigetragen. »Es ist dabei aber aufser acht gelassen, wie der Geh. Justizrat Starke im preufsischen Justizministerium in dem schon genannten Werke schreibt, dafs durch das erst mit dem 1. Januar 1871 in Geltung getretene Reichs-Strafgesetzbuch die Grenze des jugendlichen Alters im strafrechtlichen Sinne auf das vollendete 18. Lebensjahr festgestellt worden ist, während dieselbe nach dem bis dahin geltenden preufsischen Strafgesetzbuch schon mit dem vollendeten 16. Lebensjahre erreicht war, die beiden Jahrgänge bis zum vollendeten 18. Lebensjahre also schon zu den »Erwachsenen« gezählt wurden.«

Auf S. 212 weist Starke an der Hand des statistischen Materiales nach, dafs von 1854–1871 eine überraschende Stabilität des prozentualen Verhältnisses bestanden hat, und dafs die Verdoppelung von 1871 ab nur in der Hinzurechnung der beiden Jahrgänge vom zurückgelegten 16. bis zum zurückgelegten 18. Lebensjahre zu suchen ist. Er sagt dann: »Es ergiebt sich also, dafs zwar dem äufsern Scheine nach seit 1871 eine stärkere Beteiligung der Jugendlichen bei der Verübung von Delikten hervorgetreten ist, dafs sich aber in Wirklichkeit das Verhältnis nicht geändert hat.«

Dennoch kann auch Starke nicht umhin, auf die Wichtigkeit und Bedenklichkeit dieser Angelegenheit recht nachdrücklich hinzuweisen. Er sagt S. 210: »Unter der gewaltigen Umgestaltung der Erwerbsverhältnisse haben sich auch die Verhältnisse, unter denen insbesondere jugendliche Personen des männlichen Geschlechts aufwachsen, ganz wesentlich verändert. Ehe die

[1]) W. Starke, Verbrechen und Verbrecher in Preufsen 1854–1878. Berlin, Verlag von Enslin. S. 208 ff.

fabrikmäfsig betriebene Industrie unter Anwendung von Maschinen eine gröfsere Ausdehnung gewann, war es vorzugsweise eine dienende Stellung, oder die Stellung als Lehrling bei einem Handwerker, in welche die Mehrzahl der Knaben aus den unbemittelten Schichten der Bevölkerung nach zurückgelegter Schulzeit, also gewöhnlich um das 14. Lebensjahr, eintrat. In der einen wie in der anderen Thätigkeit blieb der Knabe noch auf Jahre hinaus in einem Abhängigkeitsverhältnis zu dem Dienstherrn oder Lehrherrn, welches ihm einerseits die materielle Existenz sicherte, andererseits ihn unter einer für seine Entwickelung dienlichen Zucht beliefs. Hierin ist eine wesentliche Änderung eingetreten. So gewaltig und in vieler Beziehung segensreich die Entwickelung der Industrie gewirkt hat, so hat sie doch auch schwerwiegende Folgen gehabt, unter denen wohl als die schlimmste die Vermehrung des Proletariats und die Umgestaltung des Familienlebens anzuschlagen ist. Die geringe Kraft und Kenntnis, welche in vielen Fällen ausreicht, um als Fabrikarbeiter an der Maschine oder neben derselben einen Arbeitslohn zu erzielen, liefs Frauen únd Kinder als Mitarbeiter in die Fabriken eintreten. Die Eltern werden unter diesen Umständen viel zeitiger, als dies früher der Fall gewesen war, der Sorge für die Kinder überhoben, der kaum der Schule entwachsene junge Bursche wird schon von den Eltern darauf hingewiesen, für den Unterhalt im Elternhause mitzuarbeiten, oder, — wozu die Wohnungsverhältnisse oft genug drängen — sich selbständig Wohnung und Unterhalt zu suchen.

Diese Selbständigkeit birgt eine grofse Gefahr in sich, sie stählt allerdings das Selbstbewufstsein und die Thatkraft, löst aber auch das vielen Individuen gegenüber noch sehr nötige Zuchtverhältnis. Die Ungebundenheit der Stellung und die Möglichkeit, selbständig über den verdienten Arbeitslohn verfügen zu können, hat für den jugendlichen Arbeiter einen ganz besonderen Reiz, aber bei dem Temperament und der Unerfahrenheit der Jugend ist er allen Gefahren der Verführung ausgesetzt, welche namentlich das Leben in den Grofsstädten bietet; er steht endlich vor der bittersten Not, wenn er aus der Arbeit entlassen wird, was selbst ohne seine Schuld, lediglich infolge von Stockungen im Absatz der Fabrikate eintreten kann.«

Alle die obengedachten Ermittelungen mahnen ernstlich, den Blick mehr auf die Jugend zu lenken. Das Ministerialreskript vom 14. Juni 1878 redet von einer Verwilderung der Jugend, Starke weist auf die gefahrvollen Verhältnisse der Jetztzeit hin, die Statistik giebt Aufschlufs darüber, dafs dem Verbrechen in der Jugend gewehrt werden mufs, da Gewohnheits-

verbrecher selten wieder auf den Weg der Umkehr treten, auch ihnen in den Kreisen der menschlichen Gesellschaft die Umkehr erschwert ist.

Es ist daher nun geboten, hinzuweisen auf die

4. Bestrebungen zur Herbeiführung zeitgemäfserer Zustände zum Schutze der Jugend.

Eins der bedeutendsten Bücher über diese Materie ist von Dr. Otto Mittelstädt herausgegeben unter dem Titel: »Gegen die Freiheitsstrafen«. Der Verfasser sagt in seinem Buche: »Die Kriminalstatistik der letzten neun Jahre mit ihren schreienden Zahlen massenhafter Verbrecherzunahme zeigt den offenkundigen Bankerott des ganzen, ausschliefslich auf die Freiheitsentziehung gebauten modernen Strafsystems. Die Verbrechen sieht man in wenigen Jahren um Hunderte von Prozenten zunehmen«. Mittelstädt sucht also die Ursachen des Übels in der Gefängnisstrafe. »Es ist ein Unverstand, meint er, in einigen Monaten durch rationelle erziehliche Thätigkeit im Gefängnisse das heilen zu wollen, was Jahrzehnte sittlicher Verwahrlosung verschuldet haben, wie es gleich unverständig ist, alte Invaliden des Verbrechertums auf der Neige eines in Zuchthäusern verwesten Daseins zum Gegenstande ethisch-intellektueller Ausbildung zu erlesen.«

Mittelstädt fordert »strenge, erbarmungslose Herrschaft der Entbehrungen, Duldungen und Schmerzen; die Zwangsarbeit ist auf das intensivste zu steigern nach der Gröfse der Verbrechen; deshalb 1) kurze und harte Freiheitsstrafen, 2) staatliche Besserungs- und Erziehungsanstalten in ausreichender Menge, Eingreifen des Gemeinsinns der Gesellschaft, um das unter dem verpestenden Einflusse gewissenloser Eltern wild heranwachsende Geschlecht zwangsweise zur bürgerlichen Rechtsordnung heranzubilden. (Hierbei behauptet er, dafs Deutschland allen Kulturvölkern in der Beförderung von Bewahranstalten, Krippen, Asylen usw. nachstehe. Man lebe in der trügerischen Vorstellung, dafs der Staat dafür zu sorgen habe. Die Gerichte hätten sich daran gewöhnt, die jugendlichen Verbrecher den gewöhnlichen Gefängnissen zu überliefern, aus welchen sie erst recht als hartgesottene, ausgefeimte, durch allerlei Verbrechensverbindungen bereicherte Subjekte hervorgingen, so dafs Fall auf Fall folge, bis mit dem achtzehnten Jahre die Thore des Zuchthauses sich öffnen.) 3) Rückkehr zu anderen Strafarten: a) Todesstrafe, b) Wiederherstellung der Prügelstrafe, c) harte Ehrenstrafen; d) Name und Bild des gemeingefährlichen Verbrechers ist an die Schandsäule zu heften.«

In pädagogischen Kreisen hat man sich selbstverständlich nur mit der Erziehung verwahrloster Kinder beschäftigt. Um ein einigermafsen reichhaltiges Material zu gewinnen, hat der Vorstand des preufsischen Landeslehrervereins von den Einzelvereinen Nachweise über folgende Punkte eingefordert:

I. Nachweise über sittlich verwahrloste Kinder. Es soll dabei in Erwägung gezogen werden a) die Veranlassung zu Vergehen, b) ob das Vergehen Folge der schlechten Erziehung ist oder die Erziehung gut war, c) ob das Vergehen eine augenblickliche Verirrung oder Äufserung eines verderbten Charakters ist, d) der intellektuelle Standpunkt des Übelthäters.

II. Nachweise über Kinder, welche in Gefahr sind, zu verwahrlosen. Hierzu a) Alter und Schilderung der häuslichen Verhältnisse in jedem Falle, b) Schilderung des sittlichen und intellektuellen Zustandes der Kinder.«

Ferner fand auf Veranlassung der im Frühjahr v. J. in Halle zusammengetretenen Landesversammlung der deutschen Mitglieder der internationalen kriminalistischen Vereinigung am 5. und 6. Dec. v. J. in Berlin eine Versammlung statt, welche Vorschläge zur Abänderung der §§ 55 und 56 des Reichsstrafgesetzbuches beraten sollte. Diese Versammlung bestand aus nachstehenden Personen:

1) Altsmann, Landrichter, Berlin. 2) Dr. Appelius, Staatsanwalt, Elberfeld. 3) Dr. Aschrott, Amtsrichter, Berlin. 4) Bartels, Geh. Ober-Reg. Rat im Reichsamt des Innern, Berlin. 5) Dr. Berner, Professor und Geh.-Rat, Berlin. 6) Bischoff, Kaufmann, Berlin. 7) Bütow, Strafanstalts-Inspektor, Berlin. 8) Buth, Erziehungs-Inspektor, Rummelsburg b. Berlin. 9) Clausnitzer, Lehrer und Vorsitzender des deutschen Lehrervereins, Berlin. 10. Curtius, Landrichter, Berlin. 11) Drefsler, Lehrer an der Strafanstalt Berlin. 12) Gilsfeld, Direktor an der herzogl. Erziehungsanstalt zu Bevern bei Holzminden. 13) Dr. Felisch, Amtsrichter, Berlin. 15) Golling, Anstaltslehrer, Berlin. 16) Grunau, Strafanstalts-Assistent, Berlin. 17) Helmcke, Lehrer, Magdeburg. 18) Dr. Heinemann, Assessor, Berlin. 19) Heinrich, Strafanstaltslehrer, Berlin. 20) Hinze, Strafanstaltsgeistlicher, Coswig. 21) Jungk, Ökonomie-Rat, Berlin. 22) Karnatz, Erster Staatsanwalt, Guben. 23) Kefsler, Direktor, Wabern. 24) Köhne, Strafanstalts-Inspektor, Berlin. 25) Dr. Krohne, Strafanstalts-Direktor, Berlin. 26) Dr. Leppmann, Straf- und Irrenanstalts-Arzt, Berlin. 27) Dr. v. Liszt, Professor, Halle a. S. 28) Dr. Richter, Feldprobst, Berlin. 29. Rüstow, Strafanstaltssekretär, Berlin. 30) Schelowsky, Strafanstalts-Inspektor, Berlin. 31) Schröder, Lehrer an der Erziehungsanstalt, Berlin.

32) Schuhmacher, Rektor, Berlin. 33) Simonson, Amtsrichter, Berlin. 34) Strafsmann, Maurermeister, Berlin. 35) Dr. Tönnies, Privatdozent an der Universität Kiel, Husum.

Nach eingehenden Beratungen wurden folgende Beschlüsse gefafst:

1) »Das Alter der Strafmündigkeit ist auf das vollendete 14. Lebensjahr hinaufzurücken.«

Nach § 57 des Reichsstrafgesetzbuches tritt die Strafmündigkeit nach dem vollendeten 12. Lebensjahre ein. Es können demnach Knaben von 12 Jahren zu Gefängnis verurteilt werden. Die kriminalistische Vereinigung will die Verurteilung zu Gefängnis bis nach dem 14. Lebensjahre hinaufrücken.

2) »Die Bestimmung der §§ 56 u. 57 des R.-Str.-G., wonach die strafrechtliche Verantwortlichkeit eines Jugendlichen davon abhängig ist, dafs er bei Begehung der That die zur Erkenntnis ihrer Strafbarkeit erforderliche Einsicht besafs, ist zu beseitigen.«

Blödsinnige und irrsinnige Verbrecher schützt das Gesetz. Es handelt sich nach § 56 u. 57 des R.-Str.-G.-B. um »Jugendliche«, welche die Tragweite ihrer Handlung in Hinsicht auf ihr Verbrechen und dessen Strafe genau wufsten. Dazu gehört volle Kenntnis der Strafgesetze. Wo diese fehlt, da fehlt die zur Erkenntnis der Strafbarkeit erforderliche Einsicht. Man achte nur auf die Bestraften, besonders die Jugendlichen. »Das wufste ich nicht, dafs ich ins Zuchthaus kommen würde!« ist gemeinhin ihr Klageruf. Oft genug begehen sie Verbrechen, die sie ins Zuchthaus bringen, von denen sie die Meinung haben, dafs die Sache gar nicht schlimm ist. Und wie selten wird der Richter sich bestimmt sagen können, dafs der jugendliche Verbrecher die Erkenntnis der Strafbarkeit seiner That in erforderlicher Weise besafs! Es ist die Beseitigung dieser Bestimmung nur zu billigen.

3) »Gegen Personen, die bei Begehung der strafbaren Handlung das 14., aber nicht das 18. Lebensjahr vollendet haben, kann der Richter entweder auf Strafe oder auf staatlich überwachte Erziehung oder auf beides erkennen. Im letzten Falle hat das Urteil zu bestimmen, ob die Strafe oder die Erziehung vorangehen soll. Ist auf Erziehung und auf eine Freiheitsstrafe erkannt, so kann die Vollstreckung der Strafe von dem Erfolg der Erziehung abhängig gemacht werden.«

§ 57 des Reichsstrafgesetzes gestattet für Jugendliche nur

Gefängnis oder Verweis. In obiger Bestimmung wird dem Richter Raum gelassen, Strafe oder Zwangserziehung zu bestimmen, auch beides festzusetzen, doch kann, wenn die Erziehung von Erfolg war, die Gefängnisstrafe in Wegfall kommen. Die jetzige Verurteilung zu Gefängnis führt gewöhnlich nur tiefer in das Verbrecherleben; die Zwangserziehung soll Besserung ermöglichen. Die Versuche in England mit dieser Einrichtung weisen die überraschende Abnahme der Verbrecher nach.

4) »Die staatlich überwachte Erziehung hat auch ohne das Vorliegen einer strafbaren Handlung bei Kindern einzutreten, die das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet haben und in der Erziehung so sehr vernachlässigt sind, dafs sittliche Verwahrlosung eingetreten oder zu befürchten ist. Diejenigen Jugendlichen, die nach vollendetem 14. Jahre der staatlichen Erziehung überwiesen sind, sollen thunlichst in Anstalten von denen getrennt gehalten werden, welche vor diesem Zeitpunkt überwiesen sind.

Die Zwangserziehung soll nicht allein von begangenen Übertretungen, sondern auch von Verwahrlosung im elterlichen Hause oder anderen Einwirkungen abhängig gemacht werden. Des Kindes Recht auf gute Erziehung soll zur Anerkennung kommen und also das Kind Schutz vor Verderbung und Verwahrlosung erhalten. Wo Eltern und Erzieher ihre Pflicht am Kinde nicht erfüllen, soll das Kind gesetzlich geschützt und zur Besserung geführt werden. Was die preufsische Ministerialverordnung vom 14. Juni 1878 wohlwollend anstrebt, soll voll und ganz zur Durchführung kommen.

5) »Die Entscheidung über die Art und Ausführung der staatlich überwachten Erziehung liegt in den Händen besonderer Erziehungsämter. Es bleibt der Landesgesetzgebung überlassen, die Erziehungsämter in den bestehenden Verwaltungsorganismus einzuordnen.«

Hierdurch soll die Gesellschaft gewissermafsen genötiget werden, auf die Erziehung zu achten. Den Erziehungsämtern steht das Recht des Eingreifens und Handelns zu, wenn offenkundige Mifsgriffe vorliegen. Weiter sollen die Erziehungsämter die Art und Ausführung der Zwangserziehung in die Hand nehmen. Bisher hatte nur die Vormundschaftsbehörde die Überleitung jugendlicher Verbrecher in die Zwangserziehungsanstalt zu ordnen. Die Erziehungsämter erhalten einen weiteren Wirkungskreis und gröfsere Bedeutung. Es wird schon dafür Sorge getragen werden, dafs aus allen Kreisen der mensch-

lichen Gesellschaft geeignete Persönlichkeiten dazu bestimmt werden. Besonders sind die Lehrer heranzuziehen, da sie die eingehendsten Beobachtungen und reichsten Erfahrungen in dieser Hinsicht haben.

6) »Gegen Personen, die bei Begehung der strafbaren Handlung das 14., aber nicht das 21. Lebensjahr vollendet haben, sind als Strafmittel nur zulässig: Gefängnis- und Festungshaft bis zu 15 Jahren, Haft, Geldstrafe, Verweis, Unfähigkeit zur Bekleidung öffentlicher Ämter und Einziehung. Wird gegen Personen im Alter vom vollendeten 14. bis zum vollendeten 18. Lebensjahre auf Freiheitsstrafe erkannt, so ist diese nicht unter 1 Monat zu bemessen. Ausgeschlossen bleiben: Todesstrafe, Zuchthaus, Aberkennung der bürgerlichen Ehrenrechte, Überweisung an die Landespolizei-Behörde und Polizei-Aufsicht. Von der Erkennung auf dauernde Unfähigkeit, als Zeuge oder Sachverständiger eidlich vernommen zu werden, kann abgesehen werden (§ 161 R.-Str.-G.-B.). Es ist zu empfehlen, für erste Freiheitsstrafen bis zu drei Monaten eine Aussetzung des Strafvollzugs einzuführen.«

Hier soll wiederum den Jugendlichen Schutz gewährt und Raum zur Besserung gelassen werden. Jetzt wird nach vollendetem 18. Lebensjahre bis Zuchthaus verordnet; das soll erst nach dem 21. Lebensjahre möglich sein. Die kurzzeitigen Strafen sollen aufhören, ja es soll die Aussetzung der Strafe zur Anwendung kommen können und so die Bahn zur Umkehr freigemacht werden. Es wäre aber wünschenswert, dafs, wie Dr. Mittelstädt es fordert, die Strafen, wenn sie kommen, viel härter als jetzt wären. Prügel, Hunger, schwere Arbeit, Anfesselung, scharfe Behandlung sind durchzuführen. Wo alle Güte in den Wind geschlagen wird, da mufs der Stock und der Hunger helfen.

7) »Die Zwangserziehung verwahrloster Kinder im Zusammenhang mit der Zwangserziehung und Bestrafung kindlicher und jugendlicher Verbrecher ist durch ein besonderes Reichsgesetz zu regeln.«

Es ist erwartet worden, dafs das zur Zeit in Bearbeitung stehende »bürgerliche Gesetzbuch für das deutsche Reich« die Rechte der Kinder auf gute Erziehung und die Pflichten der Eltern, ihre Kinder gut zu erziehen, mehr als bisher wahren

würde. Leider ist dies nicht geschehen.[1]) Der Entwurf hat an den bisherigen Bestimmungen in § 56 u. 57 des deutschen R.-G.-Str.-B. festgehalten. Da das bürgerliche Gesetzbuch für das ganze deutsche Reich Giltigkeit bekommen soll, so werden damit auch die besonderen landesrechtlichen Bestimmungen in Wegfall gebracht. Die Bearbeiter des Gesetzes stehen auf den Grundsätzen des römischen Rechtes, das den Eltern die weitgehendsten Rechte und Freiheiten den Kindern gegenüber zugesteht, dagegen Kindesrechte nicht in gehöriger Weise zur Anerkennung bringt. Es ist dies in sozialer, christlicher und volkswirtschaftlicher Hinsicht falsch. In sozialer Hinsicht, da die Gesellschaft durch das Verbrechertum geschädigt wird; in christlicher Hinsicht, denn das Wort Christi: »Wer ein Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf,« kommt nicht in Erfüllung, ebensowenig auch die christliche Liebe und Barmherzigkeit; in volkswirtschaftlicher Hinsicht, da es billiger ist, Kinder zu erziehen, als Gefängnisse und Zuchthäuser zu bauen und zu unterhalten.

Der obige Paragraph will nun durch ein besonderes Reichsgesetz die Zwangserziehung geregelt wissen.

8) »Die Versammlung sprach den Wunsch aus, dafs die Kommission die Art der staatlich überwachten Erziehung, sowie die Anforderungen des Staates an die Privat-Erziehungsanstalten auf Grund der eingegangenen Gutachten einer nochmaligen Erörterung und Abänderung unterziehen werde.«

Es soll dadurch eine einheitliche gute Erziehungsweise zur Durchführung kommen.

Wir können diesen Beschlüssen unsere Zustimmung nicht versagen. Zur Zeit herrscht noch gar zu sehr die irrige Ansicht vor, den Verbrecher bessern zu wollen. Man wendet Gefängnis, Zuchthaus, Unterricht, religiöse Belehrung und Übung an, man giebt dazu Millionen aus und findet wenig Erfolg. Ist das Böse festgewurzelt, so ist es schwer aus dem Herzen zu treiben, am allerwenigsten in der Verbrechergemeinschaft, wie sie in Gefängnissen und Zuchthäusern gefunden wird. Man spannt zur Zeit die Pferde hinter dem Wagen an und will den Brunnen zudecken, wenn das Unglück geschehen ist. Die Durchführung obiger Bestimmungen wird sicher guten Erfolg haben.

[1]) Siehe: Siebentes Jahrbuch der Gefängnisgesellschaft für die Provinz Sachsen und Anhalt S. 27 u. 28. Vortrag des Prof. Dr. v. Liszt, Halle a. S.

5. Weitere Vorschläge zur Verhütung der Verbrechen in der Jugend.

England hatte bereits im Jahre 1884 zur Unterbringung für Jugendliche 156 Anstalten mit über 12 000 Kindern. Dieselben sind fast durchweg Privatanstalten, also Anstalten, die vom englischen Volke aus freiem Antriebe zur Erziehung verwahrloster oder in der Gefahr der Verwahrlosung stehender Kinder und Jugendlicher errichtet worden sind. Der Staat hat diese Bestrebungen durch Beihülfe gefördert. Es weist dies sicher darauf hin, dafs im englischen Volke ein lebhaftes Interesse für Rettung in Gefahr stehender Kinder vorhanden ist. Das Volk selbst richtet seinen Blick auf die Erziehung der Kinder und schreitet ein, wo es Gefahr findet.

In Deutschland liegen die Verhältnisse ganz anders. Man kümmert sich bei uns um »andrer Leute Kinder« gar nicht. Die Erziehung der Kinder hält man lediglich und allein für eine Sache der betreffenden Eltern; eingeschritten wird nur dann, wenn das Kind dem Strafrichter in die Hände fällt. Das Einschreiten ist auch dann Sache der Behörden.

Es ist zwar vom »Central-Ausschusse für innere Mission« an die ihm verbundenen Vereine, Agenten und Freunde über das preufsische Gesetz vom 13. März 1878 betr. die Unterbringung verwahrloster Kinder in Familien und Anstalten eine sehr sorgfältige Unterweisung ergangen; aber wo ist der Erfolg im Volke? Nur enge Kreise kümmern sich um diese so wichtige Angelegenheit.

Die Erziehungsfrage wird nur in den Kreisen der mit diesem Geschäft amtlich betrauten Personen zur Sprache gebracht. Lehrer, Geistliche und Freunde der innern Mission handeln davon in ihren Versammlungen, Zeitschriften und Erziehungsbüchern; wer aber in andern Zeitungen, Tageblättern über Kindererziehung schreibt, findet keine Leser. Über Viehzucht bringt jedes Blättchen jede Woche eine Beilage, über Kindererziehung ist keine Silbe zu finden. In jeder Bauernstube finden sich Ratgeber über Landwirtschaft, Viehzucht usw., auch wird in den Vereinen über diese Angelegenheiten viel beraten; der Kindererziehung wird eine solche Förderung nicht zu teil.

Auf dem Gebiete der Kindererziehung ist leider in allen Schichten der menschlichen Gesellschaft eine sehr beklagenswerte Gleichgültigkeit, Unkenntnis und Unsicherheit zu finden.

Wie ist nun diesen Übelständen abzuhelfen?

1) Das Interesse für das Erziehungswesen ist zu fördern. Es wird dies wohl am besten durch freiwillige Thätigkeit aus den Volkskreisen heraus geschehen, die durch den Staat

unterstützt wird. Man gründe Erziehungs- oder Bildungs-Vereine, welche sich zur Aufgabe stellen, Belehrung über gute Erziehung der Jugend zu geben, und welche die Verpflichtung übernehmen, da durch Rat und That einzugreifen, wo offenbarlich Kinder verwahrlost werden. Geistliche, Lehrer, Ärzte, Volksfreunde finden hier ein weites und gesegnetes Gebiet für eine edle Thätigkeit. Es wär gut, wenn besonders in grofsen Städten und industriereichen Gegenden kleinere Kreise gebildet würden, welche in ihrer Mitte Erziehungsämter errichteten, die für gute Erziehung der Jugend Sorge trügen.

2) Krippen, Kleinkinderbewahr- und Kleinkinderschulen sind in jeder Gemeinde zu gründen, in welchen es kleine Kinder giebt, die sich viel allein überlassen bleiben, weil die Eltern der Arbeit nachgehen müssen oder in der Erziehung der Kleinen zur Verwahrlosung beitragen. Das französische Schulgesetz vom 30. Oktober 1886 bestimmt, dafs in den „*écoles maternelles*“ (Mutterschulen) Kinder vom 2. bis 6. Jahre gemeinsam die zur ersten physischen, moralischen und intellektuellen Entwickelung notwendige Pflege erhalten. Diese Anstalten sollen die liebevolle, hingebende Weise einer guten Familienerziehung bewahren und gleichzeitig zur festgeregelten Arbeit und Ordnung der Schule überleiten. Besondern Nutzen soll die Einrichtung in den grofsen Bevölkerungscentren schaffen, wo die Industrie auch viele verheiratete Frauen beschäftiget, die infolge dessen sich der Erziehung ihrer Kinder nur in unzulänglicher Weise widmen können. Die Leitung der Anstalt ist stets einer geprüften Vorsteherin anvertraut; die Überwachung der gesundheitlichen Verhältnisse ist einem Arzte übertragen, die Aufsicht liegt in den Händen der Schulinspektoren. Näheres über den Unterrichtsplan siehe Richter: Das französische Volksschulwesen S. 23. Verlag von Tausch u. Grofse. Halle a. S. [1])

Die amtliche Denkschrift des preufsischen Ministeriums vom Jahre 1883 über den »Schutz der jugendlichen Personen« bringt zwar eine Reihe Reskripte und Kabinetsverordnungen, welche die

[1]) Im Jahre 1869 ist in Berlin der »Berliner Kinderschutz-Verein« gegründet, der 1880 bereits 950 Mitglieder zählte. Die Mitglieder üben Aufsicht über Kinder, die fremden Personen anvertraut sind. Der Verein brachte im Jahre 1880 solche Kinder 82 unter und hatte 82 809 Mark Einnahme und Ausgabe. In Altona, Ottensen, Frankfurt a. M., Flensburg bestehen ähnliche Vereine. Frauen sind es besonders, die sich solcher Kinder annehmen. Im Regierungsbezirk Danzig hat der »Verein für innere Mission« 522 Kinder untergebracht, welche unter Kontrole von 82 Aufsichtsdamen stehen. Schleswig-Holstein zählte 1880 Haltekinder 2146, Berlin 1323, Reg. Kassel 800, Köslin 100. — Schutz d. jug. P. S. 3.

Aufsicht des Staates über Privatanstalten und Privatpersonen regeln, die sich mit dem Unterricht und der Erziehung der Jugend beschäftigen, um dem Übel der Verwilderung der Kinder der Armen im Ursprunge zu begegnen; jedoch können über die Zahl der Krippen in Preufsen (gleiches gilt auch von den Kinder-Bewahranstalten und Kindergärten) bestimmte Angaben nicht gemacht werden, — da Erhebungen nicht vorliegen. Nur aus einzelnen Distrikten finden sich nähere Angaben. So hat Schleswig-Holstein 36 Warteschulen, die von Privatpersonen gegründet sind. Gegen 2000 Kinder befinden sich in diesen Schulen. In dem Regierungsbezirke Hannover sind 7 Kinderbewahranstalten mit gegen 800 Kindern aufgeführt. Im Regierungsbezirke Düsseldorf werden 21 Kleinkinderschulen mit 11 048 Kindern und 160 Lehrkräften namhaft gemacht.

Es ist bekannt, dafs König Friedrich Wilhelm IV. mit seiner Gemahlin und die Kaiserin Augusta unablässig Geldmittel zur Errichtung solcher Anstalten dargereicht und selbst Hand ans Werk gelegt haben. Leider hat ihr Bemühen nicht genug Nachfolge gefunden.

3) Besonders wichtig ist die Erziehung der Kinder zur Arbeit, insbesondere zur Arbeit mit der Hand. Die Kindergärten, Knaben- und Mädchenhorte und Handfertigkeitsschulen sind zu unterstützen und zu fördern. Der deutsche Verein für Knabenhandarbeit ist auf gutem Wege. Wer in der Jugend nicht arbeiten lernt, wird ein Strolch, und an solchen Menschen, die da sagen: »Die Dummen arbeiten« haben wir mehr als genug. Das sind die, welche teilen wollen.

4) Die Vorbildung und Durchbildung der Volksschullehrer mufs eine den Anforderungen der Zeit entsprechende sein; ihre Anstellung darf nicht verfrüht werden. Die Volksschule besuchen bis auf geringe Ausnahmen alle Kinder der Reichen und Armen. Die Lehrer nehmen in dieser Zeit grofsen Anteil an der Erziehung der Jugend. Die Persönlichkeit und Tüchtigkeit des Lehrers übt dabei den gröfsten Einflufs aus. Jünglinge von 20 Jahren können noch keine Erzieher im vollen Sinne des Wortes sein; es ist dazu ein reiferes Alter und eine reichere Erfahrung erforderlich. Die Anstellung dürfte erst nach dem 21. Lebensjahre stattfinden; dann möge ein einjähriger Militärdienst und eine 3jährige Probezeit als Hilfslehrer folgen. Der Lehrerstand ist in intellektueller, materieller und sozialer Hinsicht zu heben.

5) An die Volksschule schliefse sich die Fortbildungsschule an und zwar in Stadt und Land. Hier gilt es, das Erlernte für das Leben auszubauen und auch Kenntnis von den bürgerlichen Pflichten und den Strafgesetzen bei-

zubringen. Die freie Zeit der unreifen Jugend ist einzuschränken und nützlich anzuwenden.

6) Den Richtern ist den erstmaligen Verbrechern gegenüber mehr Freiheit zu Milde und gegen die rückfälligen Verbrecher mehr Strenge in der Feststellung der Strafe zu gestatten. Nach den jetzigen Bestimmungen wird möglichst von Fall zu Fall gestraft, d. h. jeder einzelne Fall erhält seine ihm zukommende Strafe. Ein alter Zuchthäusler, der wiederholt gestohlen hat, wird für den neuen Diebstahl nur mit Rücksicht auf denselben gestraft. Es werden allerdings die Vorstrafen mit zur Verschärfung des neuen Falles in betracht gezogen, doch sind sie für eine besonders harte Bestrafung nicht mafsgebend. So kommt es, dafs in Gefängnissen und Zuchthäusern die Einmaligen (einmal Bestraften) mit den viel Bestraften und hartgesottenen Verbrechern zusammenkommen. Es wäre doch wohl richtiger, wenn der rückfällige Verbrecher von Fall zu Fall immer härter bestraft würde und der Einmalige mehr auf Milde rechnen könnte, auch von den Gewohnheitsverbrechern fern gehalten würde.

7) Gegen die Trunksucht ist strenger einzuschreiten. Sie ist ein Haupthebel der Verbrechen.

Möge die von vielen Seiten zur Verminderung der Verbrechen begonnene Arbeit zum Segen der Menschheit reiche Früchte bringen!

Die natürliche Erziehung.

Grundzüge des objektiven Systems. Von Dr. Ewald Haufe.

Von **Dr. Schürmann** in Delitzsch.

(Schlufs.)

Aber nicht genug, dafs die Betrachtung der Arbeit in der Natur uns zu selbständiger Thätigkeit und zur Anleitung unserer Schüler im produktiven Arbeiten anspornen soll: die objektive Weltarbeit soll als Modell der subjektiven Erziehungsarbeit in zeitlicher und stofflicher Beziehung benutzt und der Mensch als Spiegelbild der Welt gemäfs der Entwicklung derselben erzogen werden. Die Arbeit wird dadurch die objektive und ihre Gesamtheit zum objektiven System. Die Gesamtarbeit der Natur schreitet vom gasförmig-flüssigen Weltennebel zum flüssig-gasförmig-festen anorganischen Naturreiche fort, von den einfachsten anorganischen Gebilden zu den einfachen, von den einfachen zu den zusammengesetzteren, von den unkrystallinischen zu den krystallinischen, von ihnen zu den krystallisierten, vom anorganischen Leben zum organischen, vom vegetativen zum animalen, vom niederen animalen zum menschlichen, vom Naturprozesse zum Menschheitsprozesse.

Demgemäfs stellt Haufe im zweiten Teile seines Werkes folgendes Schema für den Unterricht in der Volksschule auf, das er im Ausbau mit den übrigen Unterrichtsfächern in enge Verbindung setzt:

1. Die chemisch-physikalisch-anorganische Stufe, resp. Mineralogie.
2. Die physiologisch-psychologische Stufe niederer Art, resp. Botanik und Zoologie.
3. Die physiologisch-psychologische Stufe höherer Art, resp. der Menschheitsprozefs.

Es sei mir gestattet, dazu zur Vermeidung von Wiederholungen einige Sätze aus einem Artikel Weidemanns über die Naturwissenschaften in der Volksschule (Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 5. Band) anzuführen, die sich mit meinen Anschauungen decken: »Wo die Ansicht Raum gewinnt, dafs der positiv-christliche Religionsunterricht nicht mehr in der Volksschule prädominieren und den Mittelpunkt bilden dürfe, der konfessionelle aber ganz von derselben ausgeschlossen werden müsse; wo man dafür hält, dafs die Offenbarung Gottes in der Natur der Schule näher

liege als die biblische und bildender sei als diese; wo man demnach die positiven Religionslehren in den Hintergrund treten läfst gegen eine aus der Betrachtung der Natur und den Lebenserfahrungen geschöpfte sog. allgemeine Natur- oder Vernunftreligion: da wird der Streich gegen die Volksschule schon geführt, den wir um jeden Preis von ihr abwenden möchten. Es ist eine wesentliche Aufgabe des Volksschullehrers, dafs er den naturkundlichen Unterricht nach der religiösen Seite recht fruchtbar mache; aber niemals darf er durch die Naturkunde den positiv-christlichen Unterricht ersetzen wollen. Die Natur im Ganzen und Grofsen, wie im Einzelnen und Kleinen ist ja unstreitig sehr geeignet, religiöse Gefühle und Betrachtungen anzuregen und zu nähren; aber zum wahren, lebendigen Gott führt sie doch nur denjenigen, der den Gott, welchen die Bibel verkündigt und welcher sich in Christo geoffenbart hat, schon kennt und im Herzen trägt.« Und was die Einführung einer chemisch-physikalisch-anorganischen Stufe in die ersten Unterrichtsjahre der Volksschule betrifft, so genügt es wohl, wenn wir, ohne uns ein eigenes Urteil anzumafsen, die Meinung einer naturwissenschaftlichen Kapazität, des Prof. Bail, wiedergeben, der in dem Artikel Naturwissenschaften (a. a. O.) sagt: »Es darf als allgemein feststehend betrachtet werden, dafs sich für die untersten Stufen unserer Schulen nur die Botanik und die Zoologie eignen.« Bail spricht aber nicht einmal von Volksschulen, sondern von den untersten Stufen höherer Lehranstalten, deren Schüler im Alter von frühestens 9 Jahren (nicht wie dort von 6) in die letzte Klasse eintreten!

Was dagegen Haufe über die Notwendigkeit sagt, die Natur zur Grundlage auch für die allgemeine mathematische Bildung zu machen, erscheint uns sehr beachtenswert. Es ist über allen Zweifel erhaben, dafs man die mathematische Natur weder durch papierne und nachgebildete Körper, Gröfsen und Mafsverhältnisse ersetzen kann, noch dadurch, dafs man der Jugend mathematische Figuren und abstrakte Formeln und Resultate oder die Methode ihrer Gewinnung schablonenmäfsig einpaukt. Natur und Menschenleben sind der Ausdruck mathematischen Seins und Wirkens. Daher verlangt Haufe eigenes Herausfinden, Selbstdarstellen, Selbstbeweisen und Selbstlösen von Aufgaben mathematischer Art, wie sie das Material der Pflanzen- und Tierwelt und die Naturlehre in grofsem Umfange bieten.

Auch der Heimatskunde und der physikalischen, politischen und mathematischen Erdkunde kann, wenn sie mit der Naturwissenschaft in enge Verbindung gesetzt werden, ein höherer Wert gewifs verliehen werden. Einen praktischen Beitrag zu dieser Frage hat, wie nebei bemerkt sei, Dr. Hotz-Linder in den Verhandlungen des achten deutschen Geographentages (Berlin 1889) geliefert, einen Beitrag, der für Fachlehrer lesenswert ist. Ebenso wird die künstlerische Bildung durch die Benutzung der Natur als originaler Kunstschule nur gewinnen können.

Den historischen Prozefs indes nur als potenzierten Naturprozefs zu behandeln, als eine Kette von Faktoren, von denen jeder folgende weniger Irrtümer, Unsittlichkeiten, barbarisches Wollen und Handeln enthält, ist nicht wohl angängig, weil unsere spezifisch geschichtlichen Kenntnisse einen relativ nur kleinen Zeitabschnitt umfassen und die Menschheitgeschichte so unter dem naturhistorischen Material vergraben werden würde. Der Schwerpunkt des Geschichtsunterrichts soll aber, wie H. selbst an einer andern Stelle sagt und jetzt wohl immer allgemein anerkannt wird, der kulturhistorische Unterricht sein. Und wenn er in der Geschichte das Kulturleben der Völker durch die Kulturkraft der Natur verständlich machen will, so greift er damit in das Gebiet der Erdkunde über. Denn ist das nicht die Aufgabe der allgemeinen Geographie, bezw. Ethnologie und Chorologie? (Vgl. Alex. Supans Aufsatz über die Aufgaben der Spezialgeographie in den Verhandlungen des achten deutschen Geographentages S. 76 ff.)

Über Haufes Versuch, aus der Natur als Grundlage des Unterrichts eine Sitten- und Rechtslehre abzuleiten, können wir wohl nach dem oben bereits Gesagten zur Tagesordnung übergehen. Zur Charakteristik desselben möge seine Behauptung dienen, dafs das Arbeiten physikalischer, chemischer, botanischer, zoologischer, geographischer, mathematischer, physiologischer und anatomischer, künstlerischer und praktischer Art das natürliche Mittel für Moral und Rechtsideeen sei! Der Unterricht über Gesundheispflege dagegen ist selbstverständlich, wenn ein gründliches naturwissenschaftliches Wissen vorausgesetzt werden kann, begreiflicher und folgenreicher, als wenn in ein paar Stunden die Theorie der Hygieine und öffentlichen Gesundheitspflege gegeben wird.

In der »natürlichen Erziehung« haben die alten Sprachen *a priori* keinen Platz. Als allgemeine Bildungsmittel gelten dem Verfasser nur solche Sprachen, welche in der Gegenwart mündlich und schriftlich natürlich handbare Kultursprachen sind. Aber wie verträgt sich damit der Satz, dafs die Litteraturen ohne Kenntnis der kulturellen Gesamtentwicklung nicht verstanden werden? Gehört nicht zu dieser auch die Entstehung und Entwicklung der Sprachen, die ja nach Haufes eigenen Worten die Resultate der gestaltenden sprachlichen Kraft der Natur sind? Und können die klassischen Werke der Griechen und Römer ohne die Kenntnis ihrer Sprachen völlig verstanden werden?

H. verspricht sich von der Durchführung seines Systems, dafs derjenige, welcher die Schule verlasse, um in der Öffentlichkeit einen Dienst zu leisten, bereits gelernt habe, selbststhätig, selbstdenkend und selbsthandelnd zu leben, und überdies wisse, welche Aufgaben seiner im Kulturleben warten. Wer unsere Volksschulen und ihr Material kennt, der darf sich wohl erlauben, sich zu dieser Ankündigung skeptisch zu verhalten, der darf auch wohl bezweifeln,

dafs mit der Annahme des objektiven Systems die Lösung der sozialen Frage sich von selbst ergebe. Und wenn H. indirekt unsere heutigen Schuleinrichtungen für die Schäden der Zeit verantworlich macht, indem er diese auf den Mangel der einheitlich-organischen, objektiv-philosophischen Erziehung zurückführt, so vergifst er, dafs für die Charakterbildung des Menschen die Schule neben der natürlichen Anlage, der Familie, Kirche, der sonstigen Umgebung nur ein Faktor ist, und dafs der Mensch sie in einem Alter verläfst, in dem er nichts weniger als fertig und gefestet gegen alle Versuchungen ist.

Im Vorstehenden haben wir uns mit den Resultaten beschäftigt, zu denen Haufe durch die Betrachtung der objektiven Natur gelangt. Auch die Beschaffenheit der subjektiven menschlichen Natur ist ihm ein Beweis für die Richtigkeit seines Systems. Denn die höchste Stufe der objektiven Weltentwicklung falle mit der höchsten der subjektiven Menschenentwicklung zusammen, und die Analogie der objektiven und subjektiven Entwicklung lasse den Menschen als Spiegelbild der Aufsenwelt erkennen, wodurch ebenso das sittliche und rechtliche Verhältnis von Mensch und Tier, als das natürliche Verhältnis von Mensch und Welt bestimmt werde, ein Verhältnis, welches in der natürlichen Erziehung zum Ausdrucke gelange. – Auf diese übrigeus höchst scharfsinnigen Deduktionen, für die H. auch die Autorität Joh. Rankes und Froschhammers ins Feld führt, näher einzugehen, ist für uns, nachdem wir unsere Stellung oben bereits wiederholt ausgesprochen haben, überflüssig.

Ebenso dürfte es genügen, die Leser dieser Zeitschrift auf den praktischen Teil des Werkes, in welchem Haufe seine Ideeen in die Praxis der Volksschule wie der höheren Schule mit grofsem Geschick überzuführen versucht, nur kurz hinzuweisen. Wie grofse Hindernisse sich der wirklichen, nicht der papierenen Überführung des Systems in die Praxis entgegenstellen, ergiebt sich aus der Lektüre des Kapitels über das Erfahrungsmaterial, in welchem er verlangt, dafs die Volksschule äufserlich und innerlich allen Anforderungen der Schönheit, Gesundheit und Kultur entspreche, dafs sie ein eigenes naturwissenschaftliches Museum mit Abteilungen für typische Entwicklungsgebilde von Mineralien, für geologische Objekte, Pflanzen, Tiere und Mensch und mit besonderen Gruppen für die einzelnen realistischen Gebiete habe. Für den geographischen Unterricht fordert er nicht nur Atlanten, Wandkarten und einen Globus, sondern auch plastische Darstellungen, für die Mathematik natürlich nicht Rechenmaschine, Lineal und Cirkel und vielleicht einen Würfel und ein paar Äpfel und Nüsse, sondern die konkreten mathematischen Naturgebilde und deren Nachbildungen (S. 389), also z. B. Krystalle aller Arten, ferner konkretes Material aus Pflanzen- und Tierleben, wie Blattflächen, Längsschnitte, Querschnitte von Blättern usw., Zahn- und Knochengebilde, Schuppen und Schilder, Skelette, äufsere und innere Teile von höheren und niederen Tieren, wie auch Kollektionen mathe-

matischer Konchylien, Präparate, welche mathematische Objekte, Verhältnisse und Gesetzmäfsigkeiten durch Lupe, Mikroskop und Projektionskunst zur Anschauung bringen, sodann Nachbildungen in vergröfsertem Mafsstabe aus Papier, Thon, Holz, Metall, Drahtgebilde, Netze usw., aufserdem Mafse, Gewichte, Walzen, Stäbe, Münzen, Hohlmafse u. v. a. In das kulturhistorische Museum würden Aufnahme finden: Gegenstände der Naturvölker und vergangener Kulturvölker (in der Volksschule!), z. B. Schmucksachen, Bearbeitungen von Holz, Muscheln, Elfenbein, Stein usw., von den alten Kulturvölkern Papier, Schriften, Webeartikel, Porzellangefäfse u. a., aus der vaterländischen Kultur älterer und neuerer Zeit Schrift- und Druckproben, Wappen, Münzen, Handarbeiten, Bücher, Schnitzereien, Bilder und Rahmen, kleine Hausartikel, Schmucksachen, Pläne, Skizzen, Holzschnitte, Kupferstiche, Waffen, Industrieartikel u. a. Auch lebendiges Erziehungsmaterial darf nicht fehlen. Daher fordert Haufe einen natürlich angelegten Schulgarten als das beste Erziehungsmaterial der Schule mit einem Behälter für Wasserpflanzen und einem Glashause; endlich ein Aquarium. — Dafs nach seiner Ansicht auch Abbildungen an Stelle des etwa nicht zu beschaffenden wirklichen Objektes treten müssen und wissenschaftliche Werke für den Volkslehrer unentbehrlich sind, bedarf kaum einer Erwähnung. Ob die Schüler aufser Lesebüchern überhaupt noch Bücher zu erhalten haben, ist ihm noch nicht ausgemacht.

Es ist sehr interessant, sich einige Zeit in Utopien aufzuhalten, wo manches besser sein soll als bei uns. So fesselt das »objektive System« Haufes auch den, der nicht daran denkt, die Natur in seinem Sinne zur Grundlage der Erziehung zu machen, durch die Fülle wertvoller Gedanken und pädagogisch brauchbarer Fingerzeige und durch die Begeisterung, mit der die Ideen der »natürlichen Erziehung« vertreten werden. Wir müssen uns, wenn wir nicht in pädagogischen Marasmus versinken wollen, auch von unsern Gegnern anregen lassen. Und sollte eine solche Anregung uns selbst Aufregung bereiten, um so besser. Der pädagogischen Wissenschaft oder dem Lehramte würde damit nur gedient sein.

Chronik der Reformbestrebungen.

V.

Soziale Schulpolitik. — Aus der Fachpresse. — Litterarische Notizen.

Soziale Schulpolitik.

Von besonders beachtenswerter Seite erhält die »Deutsche Warte« fruchtbare Anregungen über soziale Schulpolitik. Der Verfasser begleitet dieselben mit der Mitteilung, dafs ein höherer Offizier seiner Bekanntschaft seinen Sohn in eine Volksschule geschickt habe, — von der Ansicht ausgehend, dafs der Knabe voraussichtlich einmal das Volk militärisch zu befehligen haben werde und deshalb von klein auf das Volk kennen lernen müsse.

Die Ausführungen haben folgenden Wortlaut:

Bekanntlich hat Reichskanzler v. Caprivi die beachtenswerte und allgemein gebilligte Äufserung gethan, er wolle alle auftauchenden Fragen vom sozialen Gesichtspunkt aus betrachten. Sehen wir uns einmal die Schulfrage vom sozialen Standpunkt aus an und untersuchen wir, ob und in wie weit die von der Regierung ausgegangenen Schulreform-Versuche den Bedürfnissen der sozialen Frage entsprechen.

Da tritt denn von vornherin dem unbefangenen Beobachter ein Gebrechen in der Behandlung der Schulfrage seitens der Regierung entgegen. Man hat die Schulfrage zu wenig im ganzen, von grofsen, einheitlichen Gesichtspunkten aus erwogen. Man ist einseitig an die Reform des höheren Schulwesens herangegangen, ohne dessen Zusammenhang mit der Volksschule genügend zu beachten, wie man ebenfalls ein Volksschulgesetz in ebenso ungenügender Beachtung dieses Zusammenhangs vorgelegt hat. Und grade dieser Zusammenhang bildet den Kern der Schulfrage vom sozialen Gesichtspunkt aus. Die höheren Schulen werden von den »höheren« und bemittelteren Ständen, einer verhältnismäfsig geringen Minderheit, besucht; durch die Volksschule geht die grofse Masse des Volks, die Unbemittelteren und die Notleidenden überwiegend, aber nicht etwa ausschliefslich Arbeiter, man denke an die Landleute, an die Handwerker, kleinere Geschäftsleute. Man sollte sich vor allem die Frage vorlegen: Können wir durch eine andere Regelung des Schulwesens nicht zur Milderung der sozialen Ungleichheiten beitragen? Hätte man diese Frage ernstlich erwogen, man hätte nicht den Mut gefunden, sie mit »Nein« zu beantworten.

Wenn irgendwo, so sind im Schulwesen durchgreifende Verbesserungen der sozialen Verhältnisse erreichbar. Das oberste Ziel einer sozialen Schulpolitik mufs sein: Der Jugend des gesamten Volks die Möglichkeit zu schaffen, sich Bildung, Kenntnisse, Fertigkeiten zu erwerben, die den Anlagen, Neigungen und Fähigkeiten der Einzelnen entsprechen. Wenn unter Napoleon I. jeder gemeine Soldat den Marschallsstab gleichsam im Tornister trug, so mufs die Jugend des ganzen Volks, auch der Unbemittelten, in der Schule den Grund legen können zur Ersteigung der höchsten Stufen im Volksleben.

Ein grofser Schritt zur Erreichung dieses idealen Zieles ist gethan, wenn das Schulwesen so gestaltet wird, dafs der Übergang von einer Schulgattung in die andere ohne Schwierigkeiten erfolgen kann. Das Mittel hiezu bietet im wesentlichen schon der sich immer mehr Bahn brechende Plan einer einheitlichen Unterstufe für das gesamte höhere Schulwesen. Wenn man diesen Plan im Hinblick auf die Volksschule noch weiter verfolgt und ausbaut, indem man diese einheitliche Unterstufe unmittelbar an die Volksschule anschliefst, so ist das ganze Schulwesen ein einheitlicher Organismus, der drei Stufen hat: Die Unterstufe ohne fremde Sprachen, welche im wesentlichen der jetzigen Volksschule entspricht, etwa bis zum 13. Lebensjahre reicht und die Grundlagen praktischer Lebensbildung vermittelt; die Mittelstufe, welche den höheren Klassen der jetzigen »berechtigten höheren Bürgerschule« entspricht, Französisch, Englisch lehrt, die Lehrgegenstände der Unterstufe ausbaut, vorzugsweise den Bedürfnissen des Kaufmannsstandes entgegenkommt und etwa bis zum 17. Lebensjahr reicht; endlich die Oberstufe mit Latein und Griechisch, welche viele Lehrgegenstände (wie Deutsch, die fremden Sprachen, Geschichte) wissenschaftlicher und eingehender behandelt, vorzugsweise für die Studierenden der vier Fakultäten bestimmt ist und etwa bis zum 21. Lebensjahr reicht. Fachschulen würden sich teils an die Unterstufe, teils an die Mittelstufe anlehnen, die Gewerkeschulen und »Oberrealschulen« in ihrer jetzigen Gestalt ganz in Wegfall kommen. Ebenso würden die jetzigen Gymnasien und »Realgymnasien« durch den neuen Schulorganismus absorbiert werden, in ihn aufgehen.

Ist dieser Plan etwa revolutionär, d. h. also umreifsend, und nach theoretischen Ideen neubauend? Nein, die Grundlagen für den Neubau sind gegeben, man hat diese Grundlagen nur mehr oder weniger umzubauen, sie an einander zu fügen, und der Bau eines einheitlichen Volksschulwesens im umfassendsten und eigentlichen Sinne des Wortes ist fertig. Dafs Gefühl und Neigung, Denken und Streben unseres Volks heute diesem Plane sehr günstig ist, kann nicht bezweifelt werden. Man frage nur nach, nicht nur in dem »unteren Volk«, sondern auch in den nachdenkenden und human gesinnten Kreisen der »Gebildeten« und Bemittelten. Es sei hier nur hingewiesen auf die Petition 70 preufsischer Städte um Herstellung einer einheitlichen Unterstufe für das höhere Schulwesen, auf die Versuche, die in einzelnen höheren

Schulen bereits im Hinblick auf dies Ziel gemacht werden. Will man der sozialdemokratischen Flut Boden abgewinnen, so warte man nicht, bis von jener Seite stürmisch und drohend ähnliche Forderungen erschallen.

Freilich wäre die soziale Schulpolitik hiermit noch nicht abgeschlossen. Nach und nach — je nach der finanziellen Möglichkeit — müfste die völlige Unentgeltlichkeit des Schulunterrichts in der Unterstufe für die unteren Steuerklassen folgen; dann die unentgeltliche Lieferung der Lehrmittel für die Kinder der betreffenden Eltern.

Auch hier endet die Möglichkeit sozialer Schulreform nicht. Aber die neugeschaffenen Verhältnisse wären von so durchgreifender Wirkung und Bedeutung, dafs sie sich erst einleben müfsten, ehe an ein Weiterschreiten gedacht werden kann.

Aus der Fachpresse.

»Über die Zucht und ihre Mafsregeln nach Herbart« (H. Grabs. Schule und Leben 1891. 12.) Die Zucht ist wohl zu unterscheiden von der Regierung: während letztere das ungehinderte Vonstattengehen des Unterrichts erstrebt, will erstere auf Herz und Willen bildend einwirken. Als Mittel bedient sich die Zucht der Gefühle, knüpft aber dabei an die Einsicht an und stellt des Zöglings Verhalten unter das daraus erfliefsende Licht. Entweder verursacht die Zucht die Gefühle der Lust und Unlust, oder sie hält dieselben ab, indem entweder der Schüler aus der Sphäre der gefühlserregenden Momente oder diese aus der Sphäre des Zöglings gerückt werden. Andere Gefühle lehrt die Zucht den Schüler entbehren oder gleichgiltig ertragen. Ihrem Wesen nach besteht die Zucht nicht aus einer Summe vereinzelter Mafsnahmen, sondern ist eine kontinuierliche Begegnung zwischen Schüler und Lehrer, eine Modifikation des Umgangs. Ihren Hebel setzt sie an in der Individualität des Zöglings und sucht das bessere Selbst hervorzuheben; sie bietet Gelegenheit zum Handeln und unterstützt den Zögling durch den Hinweis auf gute Vorbilder. Sie fordert vom Erzieher grofse Liebe zur Jugend, natürlichen Gleichmut und ein bewegliches Gemüt.

»Didaktischer Materialismus im deutschen Sprachunterricht.« (Päd Zeitung 1891. 41. 42.) Das Hauptgewicht im Deutschunterricht soll auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, sodann ist ein schnelles und klares Auffassen der gesehenen Sprache zu pflegen; nicht nur mit Verständnis, sondern auch mit kritischem Blick sollen die Schüler lesen lernen. Aus der Orthographie und Interpunktion dürfte nur die Haupsache gelehrt werden; die Aufsatzarbeit könnte auf die Oberstufe beschränkt und vollständig in die Schulstunden eingelegt werden. In der Praxis herrscht dagegen noch der didaktische Materialismus, der glänzende Unterrichtsresultate erzielen will. Zwar wendet man sich mit Sorgfalt der Erschliefsung des Sprachinhaltes zu, allein die abstrakte Analyse wird als Mittel zur Erschliefsung des Satzinhaltes in noch viel zu grofsem Umfange angewandt. Umschreibung wird das Verständnis schneller und sicherer vermitteln, eine klare,

scharfe Betonung dasselbe befestigen. Aufser dem Analysieren macht sich die Orthographie ungebührlich breit. Warum mufs das ganze Regelbuch durchgearbeitet werden? Wie der Lehrer den Duden zur Hand nimmt, so sollte man für die Einzelheiten auch dem Schüler ein Nachschlagebuch in die Hand geben. Der mündliche Ausdruck mag noch so mangelhaft sein, man will gleichwohl in den Aufsätzen nicht nur Richtigkeit, sondern auch Gewandtheit und Mannigfaltigkeit im Ausdruck sehen. So wird die Aufsatzarbeit zur Plackerei für Lehrer und Schüler, die die Diktate noch voll machen. So legen wir in der Praxis das Hauptgewicht nicht auf die gesprochene und gehörte Sprache, sondern auf die geschriebene und gesehene.

Litterarische Notizen.

— Im Verlage von L. Wiegand in Hilchenbach ist die erste Lieferung einer neuen Schrift von F. W. Dörpfeld erschienen, die den Titel führt: »Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung«. Der Inhalt der Schrift gliedert sich in 8 Kapitel, welche zunächst in 4 Lieferungen erscheinen sollen. Das 1. Kapitel (Lief. I, Pr. 75 Pf.) enthält die Geschichte des Schulwesens am Niederrhein. Damit ist das Anschauungs-Material für die nachfolgenden Untersuchungen gegeben. In Kapitel 2, 3 und 4 (Lief. II, Pr. 75 Pf.) wird nachgewiesen, was das Schulgemeindeprinzip bedeutet vom Standpunkte des Familienrechtes, der Zweckmäfsigkeit und der Gewissensfreiheit. Das 5. Kapitel (Lief. III, Pr. 1,00 Mk.) behandelt das Selbstverwaltungsprinzip. Mit dieser Untersuchung beginnen die schwerwiegendsten und kritisch ergreifendsten Abschnitte der Schrift. Kapitel 6, 7 und 8 (Lief. IV, Pr. 1,00 Mk.) tragen folgende Überschriften: Der endlose Streit zwischen Staat und Kirche auf dem Schulgebiete. Die Pädagogik, das Schulamt und der Lehrerstand. Das Interesse für die Schulangelegenheiten. Für Schulmänner brauchen wir zur Empfehlung der Schrift weiter nichts hinzuzufügen, da in ihren Kreisen der Name des Verfassers schon lange ehrenvoll bekannt ist. Wir werden auf das Werk, das unter den heutigen Verhältnissen eine hervorragende Bedeutung in Anspruch nehmen kann, noch ausführlich zurückkommen.

— Von einem der bekanntesten Bücher Kehrs: »Theoretisch-praktische Anleitung zur Behandlung deutscher Lesestücke« (Gotha, Thienemann, 505 S.) liegt jetzt die 9. Auflage vor. Dieselbe ist bearbeitet von dem Seminardirektor F. Martin in Eisleben. Der Charakter des Buches ist derselbe geblieben.; nur in einer Beziehung ist die bessernde Hand angelegt: das Buch ist hinsichtlich seines Umfanges nicht unerheblich gekürzt worden, was der neuen Auflage jedoch nur zum Vorteil gereicht. So können wir denn dieses Meisterwerk ersten Ranges, wie der neue Bearbeiter das Buch nennt, das s. Z. geradezu bahnbrechend auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts gewesen ist, auch auf seinem neuen Gange warm empfehlen.

Reform-Litteratur.

(Eingehende Besprechung vorbehalten.)

V.

a) Bücher.

Althof, G., Der deutsche Sprachunterricht auf neuer Bahn. Wie ist deutscher Sprachunterricht zu treiben? (Harburg, G. Elkan. 8 S. 10 Pf.)

Backhaus, Rektor, W., Die Lehrerbildung. Vortrag. (Stettin, J. Burmeister. 32 S. 50 Pf.)

Engelien, A., Die deutsche Wortbildung, für den Schulgebrauch methodisch dargestellt. (Berlin, W. Schultze. 45 S. 30 Pf.)

Hermann, Turninsp., Gymn.-Lehrer, Aug., Die Turnspiele der deutschen Jugend. (Braunschweig, F. Vieweg u. Sohn. 20 S. 40 Pf.)

Meifsner, Lehr., Rich., Steilschrift. Was ist von der Forderung zu halten, dafs in der Volksschule an Stelle der Schrägschrift die Steilschrift treten müsse? (Wurzen, Kiesler. 15 S. 25 Pf.)

Müller, Hauptl., G., Zur Vorschulfrage. Beleuchtung der Schrift des Herrn Direktor Kaiser: Ist es ratsam, die Vorschulen aufzuheben? (Barmen, C. C. Wiemann. 31 S. 40 Pf.)

Müller-Saalfeld, Rektor, Verwertung religiöser Stoffe zur Betrachtung sozialer Fragen in der Schule. (Leipzig, F. Richter. 29 S. 50 Pf.)

Reufs, Sem.-L., Frz., Die philanthropisch pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. (Leipzig, G. Fock. 51 S. 60 Pf.)

Schenckendorff, Abg. E. u. Dr. F. A. Schmidt, Über Jugend- und Volksspiele. Allgemeine unterrichtliche Mitteilungen des Zentral-Ausschusses zur Förderuug der Jugend- und Volksspiele. (Hannover-Linden, Manz u. Lange. 111 S. 1 M.)

b) Aufsätze

Döhler, Herm., Bildung im Sinne unserer Zeit. (N. d. Schule 10. Lpzg., Th. Grieben. 1 M.)

Dörpfeld, Fr. W., Zur Schulverfassungsfrage. (Ev. Schulblatt 2. Gütersloh, Bertelsmann. 60 Pf.)

Gesell, G., Sozialdemokratie und Volksschule. (Päd. Bl. 1. Gotha, Thienemann. 2 M.)

Gräfe, G., Die Durchführung der Schulklassen. (Päd. Warte 24. 25. Lpzg., Osk. Schneider. à 25 Pf.)

Hollenbach, Dr. W., Die Zielangabe im erziehenden Unterricht. (Thür. Lehrer-Ztg. 10. 11. Jena, Mauke. à 25 Pf.)

Kleist, Fr., Der Zeichenunterricht in Verbindung mit andern Unterrichtsfächern. (Sächs. Schulblatt 10—12. Quedlinburg, Huch. à 20 Pf.)

Lukens, Dr. Herm., Die Vorstellungsweisen und deren Verbindung. (Ev. Schulbl. 1. 3. Gütersloh, Bertelsmann. à 60 Pf.)

Mittenzwey, L., Eine Lektion aus der Gesetzeskunde: Rechtspflege. (Päd. Bl. 1. Gotha, Thienemann. 2 M.)

Schleichert, Frz., Pflanzenphysiologische Schulversuche. (Päd. Warte 23. Lpzg., Osk. Schneider. 25 Pf.)

Schubert, Rud., Der darstellende Unterricht. (Deutsche Schulpraxis 10. Lpzg., Wunderlich. 20 Pf.)

Schulze, G., Die Bekämpfung der Sozialdemokratie durch den evangelischen Religionsunterricht in den niederen Schulen. (Haus u. Schule 11—13. Hannover, C. Meyer. à 30 Pf.)

N. N., Zur Berufswahl der Mädchen. (Schw. Lehrerzeitung 11. 12. Zürich, Orell Füfsli u. Co. à 10 Pf.)

Neue Bahnen.

Reform-Zeitschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 6. *Juni* 1892. **III. Jahrg.**

Die nationale und pädagogische Bedeutung des Jugendspiels und seine Pflege in der Schule.

Von **Dr. Schwatlo** in Waldau O/Pr.

Wenn um die Mitte des vorigen Jahrhunderts der Sehnsuchtsruf nach mehr Natur im Leben und somit auch in der Jugenderziehung durch die Lande drang und wenn in unseren Tagen gleichermafsen geklagt wird, dafs unsere Jugend im Begriffe sei zu entarten, so fordert diese Erscheinung zu einem Vergleich der einstmals und jetzt herrschenden sozialen und pädagogischen Verhältnisse heraus.

Bis etwa zur französischen Revolution trugen unsere deutschen Mädchen schon im Knospenalter ihrer Entwickelung eine Schnürbrust, die Knaben aber den gepuderten Zopf, an der Seite den Galanteriedegen. So dokumentierte sich schon im Äufseren frühreifes, unkindliches und unnatürliches Wesen. Liest man z. B. Goethes Knabenmärchen in Dichtung und Wahrheit, so fühlt man sich durch den neuen Paris, in welchem Goethe sich selbst dargestellt hat, mehr an dasjenige Tier erinnert, welches der unliebenswürdige Schopenhauer mit dem modisch aufgeputzten Weibe vergleicht, als an einen deutschen Knaben. Der äufseren Ziererei entsprach innere Unwahrheit. War doch die Grundlage der damaligen Erziehung geradezu unsittlich, da das über alles hoch erhobene Individuum nicht Pflichten, wohl aber eine Unzahl Rechte haben sollte. Diese Rechte hatten nur an der äufseren Notwendigkeit ihre Schranke. Da man ferner alles Unheil der gesellschaftlichen Zustände aus Irrtümern des Intellekts herleitete und diesen daher lediglich von Vorurteilen möglichst frei zu halten suchte, aus so trüber Quelle aber kein auch noch so rationaler Gottesglaube entspringen konnte, so ist es wohl nicht zuviel gesagt, dafs jene Zeit in sittlicher Hinsicht eine der traurigsten gewesen ist, welche die deutsche Geschichte kennt.

Ohne pharisäischen Dünkel dürfen wir getrost behaupten: ganz so schlimm steht es mit unserer Zeit nicht! Dies Bewufstsein darf uns jedoch nicht die Augen für etwaige Schäden und Schwächen der Jetztzeit verbinden; jene oben geschilderte Zeit, welcher eine schwere Demütigung folgte, mahnt ernstlich zur Wachsamkeit und Vorsicht. Denn wir haben nicht nur den kostbaren Schatz altväterischer Sitte, das sprichwörtlich gewordene Deutschtum zu bewahren, sondern auch das von unserem Geschlechte mit seinem Herzblute erkaufte teure deutsche Reich zu schützen und zu schirmen.

Mit schwerer Besorgnis mufs uns daher die statistische Beobachtung erfüllen, dafs die Wehrkraft der städtischen Bevölkerung in steter Abnahme begriffen ist. In den Städten giebt es nur 3,8 % waffenfähige Männer, auf dem platten Lande dagegen 9,8 %, d. h. die Landbevölkerung ist für die Wehrkraft der Nation dreimal so viel wert als die städtische. Wenn man nun weiter beachtet, dafs die städtische Bevölkerung der ländlichen gegenüber unverhältnismäfsig zunimmt, so eröffnet dies einen trüben Blick in die Zukunft.

Dieses Mifsverhältnis mag teilweise wohl von den in der Stadt ungünstigeren Lebensbedingungen in bezug auf Luft und Nahrung herrühren, hauptsächlich aber beruht es auf der Jugend selbst, ihrer mangelhaften Erziehung und Beaufsichtigung. In unserer schnelllebigen, lustgierigen Zeit hascht auch unsere städtische Jugend, besonders diejenige der sogenannten höheren Lehranstalten, welche Verfasser in den entgegengesetztesten Teilen unseres deutschen Vaterlandes kennen gelernt hat, nach jedem Augenblick, damit er nicht ungenossen vorübergehe. Auf sie pafst so recht das Wort Fausts:

»Ich bin nur durch die Welt gerannt;
»Ein jed' Gelüst ergriff ich bei den Haaren,
»Was nicht genügte, liefs ich fahren,
»Was mir entwischte, liefs ich ziehn.«

Schon auf Tertia beginnt man mit der Nachäffung des studentischen Treibens; später bilden sich unter dem Deckmantel »wissenschaftlicher Vereine« oder auch ganz ohne solchen Titel Verbindungen mit durchweg studentischen Formen. Die hier gefeierten Gelage tragen bei der Jugend der Teilnehmer naturgemäfs einen wüsten Charakter und zehren beträchtlich an der jugendlichen Lebenskraft. Das gewohnheitsmäfsige Kneipen bringt aber auch einen tieferen moralischen Schaden mit sich. Weil die gewissenhafte Erfüllung der von der Schule auferlegten Pflichten den sogenannten Vergnügungen, die eigentlich nur darin bestehen, dafs man sich unter fratzenhafter Verzerrung studentischer Formen betrinkt, hintangesetzt wird und weil wenige Eltern (und doch giebt es solche!) ihren Kindern volle

Freiheit lassen, so mufs die Jugend zur Lüge, zum Betruge der Eltern und Lehrer ihre Zuflucht nehmen. Dann wird der geschickt betriebene und beinahe methodisch ausgebildete Schwindel bald zur zweiten Natur, und wohl dem, der nicht völlig in diesem Morast versinkt!

Bestätigend sagt Raydt in seinem vortrefflichen Buche »Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper«: »Die Schulen, auf denen ein wirklich gesundes und ideales Leben und Streben, in denen vollkommene Wahrheit herrscht, werden ja da sein im Deutschen Reiche (R. vermutet also auch nur ihre Existenz!), aber zu den Regeln gehören sie nicht, sie sind Ausnahmen. Oder giebt es wirklich wohl viele Abiturienten, die beim Abgang von der Schule vor Gott und ihrem Gewissen sagen können, dafs sie ihre Lehrer in keinerlei Weise hintergangen hätten?«

Man sehe auch nur unsere moderne städtische Jugend in ihrem Äufseren an! Kann man mit Recht noch jenem geckenhaft gekleideten, blasierten Menschen mit hohlen, eingefallenen Wangen den Ehrentitel eines deutschen Jünglings geben?

Eins der Mittel, hier bessernd einzuwirken, ist die Belebung des jugendlichen Spieltriebes. Unsere Jugend würde physisch und moralisch gesunden, wenn es gelänge, das Spiel, »dieses Stück jugendlichen Lebens, die Freude früherer Geschlechter,« neu zu beleben.

Leider mufs man aber mit dem kernfesten L. Jahn ausrufen: »Manche vortreffliche volkstümliche Spiele sind durch böse Zeitläufte und Ausländerei in deutschen Landen aus dem Leben verschwunden,« und doppelt am Platze ist heute die Mahnung Schillers:

»Spiele, liebliche Unschuld! Noch ist Arkadien um dich,
»Und die freie Natur folgt nur dem fröhlichen Trieb;
»Noch erschafft sich die üppige Kraft erdichtete Schranken,
»Und dem willigen Mut fehlt noch die Pflicht und der Zweck.
»Spiele! bald wird die Arbeit kommen, die hagre, die ernste,
»Und der gebietenden Pflicht mangeln die Lust und der Mut.«
(Schiller, Der spielende Knabe.)

Stellt sich uns so der Betrieb des Jugendspiels zunächst dar als Gegengewicht gegen die ungesunden Lebenseinflüsse und gegen die anerkannte Überfütterung der Jugend mit wissenschaftlicher Nahrung, ferner als Ersatz für ungesunde und unsittliche Vergnügungen, so könnte es den Anschein gewinnen, als sei die Einführung des Spiels auf dem Lande keineswegs so dringend geboten, ja vielleicht unnötig. Aber abgesehen davon, dafs die pädagogische Wirkung des Jugendspiels, wie unten auszuführen ist, für alle Verhältnisse und Stände absolut

gleich grofs, ja seine Einführung für die Landbevölkerung erziehlich noch notwendiger ist, mufs auch das ganze Volk, nicht nur ein Teil, dem fröhlichen Spiel zurückgewonnen werden. Würde doch sonst die einseitige Pflege wiederum ein Privilegium angeblich bevorrechteter Klassen genannt und ein neuer Grund zum Streite und zur Unzufriedenheit im Lande werden!

Freilich, unser Ideal ist es nicht, dafs hier gesondert gespielt wird und dort gesondert. Viel erspriefslicher wäre es, wenn die gesamte Jugend — und zu ihr rechne ich auch die Erwachsenen mit elastischen Gliedern — eines bestimmten, engeren oder weiteren Stadt- oder Landkreises oder wie man sonst die Einteilung treffen mag, ohne Ansehen der Standes- und Berufsklassen, unterschiedslos zu gewissen Zeiten zusammenkäme und der eifrigsten Pflege des Spiels obläge. Dann würde der reiche Knabe den armen, an welchem er jetzt verächtlich vorübergeht, wegen seiner persönlichen Eigenschaften und seiner vielleicht gröfseren Geschicklichkeit und Übung schätzen lernen, manches Band würde geknüpft, das auch im späteren Leben festgehalten würde.

Spielte so wieder jung und alt, arm und reich auf einem Spielplatze, wie es im Mittelalter der Fall gewesen ist, dann würde leichter die gewaltige Kluft überbrückt werden, welche zwischen den verschiedenen Ständen schier unübersteiglich gähnt. Mag auch die Einheitsschule praktisch unausführbar sein, ein »Einheitsspiel«, wenn man den Ausdruck gebrauchen darf, stöfst auf keine derartige Schwierigkeiten.

England zeigt, dafs diese Gedanken keine Utopieen sind; seine Jugend, nach dem Berichte glaubwürdiger Augenzeugen in Kraft und Gesundheit strotzend, verdankt dies wesentlich mit dem vom zartesten Kindheitsalter an geübten Spiel. Der allgemein giltige Grundsatz: »Der Zweck aller Schulen ist keineswegs, in die Knaben Latein oder Griechisch hineinzurammen, sondern sie zu guten englischen Knaben und guten zukünftigen Bürgern zu erziehen« mufs auch von uns angenommen, beherzigt und durch die That zum Ausdruck gebracht werden. Wenn es auch bei uns erst heifsen könnte: »Eine deutsche Schule wäre eher ohne Schulzimmer als ohne Spielplatz denkbar,« dann würden auch wir eine energie- und charaktervolle Jugend, welche gefeiet ist gegen die Stürme des Lebens, aufziehen und heranbilden.

Unsere wenigen Turnstunden, deren Zahl wöchentlich auf 2, höchstens 3 bemessen ist, bilden kein genügendes Äquivalent den wissenschaftlichen Fächern gegenüber. Denn allein aus dem Gleichgewichte der irdischen und himmlischen Kräfte geht, wie Ernst Moritz Arndt sagt, der rechte, volle und fertige Mann und Mensch hervor, welcher, gleichgerüstet mit

Leib und Seele, die Erde unten tüchtig und tapfer hält und verwaltet und doch nimmer seinen Himmel droben verliert. Viel vernünftiger als bei uns ist man in England. In *Fettes College* in Edinburg, wie noch in vielen andern Lehranstalten dauert nach Raydts oben erwähntem Buche der Unterricht nur bis 1 Uhr; nach dem gemeinsamen Mittagessen werden die Nachmittage dreier Wochentage bis 6 Uhr völlig dem Spiel, die der 3 anderen Tage wenigstens bis 4 Uhr demselben gewidmet; viele Zöglinge verwenden aber auch noch die freie Zeit von 6 bis 8 Uhr zu gleichem Zwecke, trotz des für die sonstige Zeit herrschenden Spielzwanges!

Durch eine Vermehrung unserer Turnstunden, die vielfach vorgeschlagen ist, läfst sich nichts Durchgreifendes oder auch nur Genügendes erreichen, wenn auch etwas damit gebessert wäre, falls man eine bestimmte Zahl von Stunden oder einen gewissen Teil einer jeden dem Spiel widmete. Denn Turnen und Spiel haben durchaus nicht gleiche ethische und pädagogische Wirkungen, und wo sie in ihrem Ziele übereinstimmen, sind Mittel und Wege doch wesentlich verschieden. Wie es für die Gesundheit durchaus nicht gleichgiltig ist, ob man einige Tagesstunden pflichtmäfsig, vielleicht auf Anordnung des Arztes mit Gehen zubringt oder ob man während derselben unter anregendem Gespräch mit einem trauten Freunde und unter aufmerksamer Beobachtung der herrlichen Gottesnatur durch Hain und Busch dahinstreift, ähnlich so stählt das Turnen wohl die Muskulatur, aber es kann keinen so günstigen Einflufs auf das Nervensystem ausüben wie das Spiel, das heiter macht und jedermann von Griesgrämelei und Hypochondrie befreit.

Wenn ferner auch im Turnen eine gewisse Entschliefsung zur Ausführung jeder noch so leichten Übung erforderlich ist, so wird die Willenskraft doch durch das Spiel in viel höherem Grade gekräftigt, weil hier nur plötzliche Entschlossenheit und Geistesgegenwart den Sieg gewinnen kann. So erzieht das Spiel in gleicher Weise zur Selbstbeherrschung, wie aufserdem zu Ausdauer und Geduld, Eigenschaften, welche der Engländer in hervorragender Weise sein ganzes Leben hindurch bethätigt.

Einen hohen Wert hat das Spiel auch zur Erziehung zum Gehorsam und zum Patriotismus. Wohl sollen auch beim Turnen die Schülerleistungen Produkte des eigenen, freien Willens sein, aber jedenfalls wird der mit dieser Freiheit verknüpfte Gehorsam dem Lehrer bewiesen; beim Spiel steht dagegen jeder Knabe unter Seinesgleichen, dem er sich freiwillig unterordnet. Ein derartiges Zurücktreten der eigenen Persönlichkeit hinter den Willen des Führers ist das Fundament eines gesunden Staatslebens, welches demnach schon

durch das kindliche Spiel gelegt werden kann. Es steht ferner zu erwarten, dafs, wenn der Spielende alle seine Kräfte der eigenen Partei widmet und dadurch zur Treue, jenem Sinnbild deutschen Thuns und Treibens, erzogen wird, sich ebenderselbe Eifer, welchen der Knabe einer freiwillig erkorenen Sache weiht, auf gröfsere Ziele und Dinge im Leben übertragen mufs. Derjenige Knabe, welcher spielend mit blitzenden Augen und geröteten Wangen um die Palme gerungen hat, wird es auch im ernsten Streite nicht an sich fehlen lassen. Auf diese Weise erzog Griechenland seine Söhne zu Marathonsiegern, auf diese Weise pflanzte es patriotische Gesinnung in die jugendlichen Herzen. Mufs man auch Spartas Pädagogik einseitig und derb, ja fast roh nennen, wunderbar ist doch, zu welchem hohen Grade sie die Vaterlandsliebe steigerte. Die Perser waren ein kriegstüchtiges und tapferes Volk, so lange sie ihre heimatlichen Berge bewohnten und ihre Kinder durch Leibesübungen stählten; sie entarteten, als sie nach der Unterwerfung an Bildung überlegener, aber verweichlichter Völkerschaften deren Sitten annahmen und von der altväterischen Zucht liefsen. Der Mehrzahl unseres Volkes ist zwar nun vaterländische Gesinnung nicht abzusprechen; sie tritt besonders in den Zeiten der Gefahr leuchtend zu Tage. Aber greifen wir an unser Herz: könnte der in Friedenszeiten zu beweisende Patriotismus nicht noch bedeutend wahrer, wärmer und reiner sein? Und wenn die Zahl der Sozialdemokraten schier ins Unendliche wächst, ist das nicht ein sicheres Zeichen, dafs es der Schule nicht geglückt ist, einen in Liebe zu Kaiser und Reich unentwegten Charakter zu erziehen? Als vorzügliches Mittel hiezu hat man mit vollem Recht von allerhöchster Stelle aus den Geschichtsunterricht empfohlen, der auch vorzüglich dazu angethan ist, die Kinder ethisch zu entflammen; aber eine gewissermafsen praktische Übung im patriotischen Denken und Handeln liefert das Jugendspiel, besonders wenn es als »Kriegsspiel« gestaltet und gehandhabt wird, wie an dem Berliner Falk-Realgymnasium unter der Leitung des trefflichen Direktors Dr. Bach.

Der Spielplatz ist ferner der einzige Ort, wo manche Unarten und häfslichen Eigenschaften abgeschliffen werden können. So manches verzogene Muttersöhnchen legte hier seine Eitelkeit ab, da es in handgreiflicher Weise auf seine Fehler aufmerksam gemacht wurde (dem Verfasser ist es selbst so ergangen, wie er gern gestehen will), prahlerische Kinder lernten bald begreifen, dafs es der That bedürfe, um sich Achtung zu verschaffen. Andrerseits wird rauhes, barsches Wesen leicht abgelegt, weil Gemeinsinn das Spiel regiert. So wird »der Zänkische verträglich, der Hochmütige bescheiden, der Trotzige nachgiebig, der Schmollende versöhnlich.«

Schliefslich ist noch das Reflexbild, welches spielende Kinder bei ihrem Lehrer zurücklassen, etwas näher ins Auge zu fassen. Ein alter lateinischer Spruch sagt, dafs sich im Spiele das unverfälschteste Spiegelbild der kindlichen Charaktere dem prüfenden Auge des Lehrers darstelle, und es kann nicht geleugnet werden, dafs finstere, verschlossene und anscheinend wenig begabte Kinder beim Spiele auftauten und dem Lehrer in ganz neuem Lichte erschienen. Die Schule mit ihren strengen Formen hatte eben den Thätigkeitstrieb jener Kinder nicht zu wecken gewufst. Demnach wäre allein schon aus diesem Grunde das Jugendspiel in der Schule zu betreiben, selbst wenn man jene aktiv-erziehliche Wirkung des Jugendspiels, die wir in Vorstehendem darzustellen unternommen haben, in Abrede stellen oder die körperliche Pflege der Jugend ganz und gar dem Hause überlassen wollte.

Leicht ergeben sich nun theoretisch die Regeln über Stellung und Verhalten des Lehrers während und bei den Spielen. Doch finden wir schon ein mustergiltiges Vorbild in englischen Verhältnissen. In England liegt, wie der schon mehrfach citierte Konrektor Raydt berichtet, die Leitung und gröfstenteils auch die Ordnung der Spiele in den Händen der Schüler, deren Unabhängigkeitssinn in dieser Hinsicht sehr stark entwickelt ist. Die Lehrer üben nur eine sittliche Überwachung und beschneiden die selten genug emporspriefsenden Auswüchse. Aufserdem dulden sie kein müfsiges Umherstehen, sondern sorgen dafür, dafs kräftig und munter gespielt wird. Häufig beteiligen sie sich an dem Spiel, in welchem sie ja selbst grofs geworden. Der Direktor von *Blairlodge-School*, einer berühmten Privatschule, soll ein ganz ausgezeichneter Kricket-Schläger sein.

Deutsche Pädagogen legen vielleicht dagegen Verwahrung ein, dafs sie selbst mitspielen sollen. Indessen ist nichts ratsamer als dies, wofern Alter und Gesundheit es erlauben. Das Hauptbedenken, welches man geltend machen könnte, wäre, dafs es der Autorität des Lehrers schadet, wenn er hier und da einmal überwunden wird. Wie wenig stichhaltig dieses Bedenken ist, hat schon Salzmann gezeigt. Derselbe beschreibt in den »Reisen der Salzmannischen Zöglinge« Bd. I, wie er im Sommer 1783 als 39jähriger Mann einen Wettlauf mit einem jungen Lehrer an der Domschule zu Halberstadt angestellt habe. Er ward überwunden und giebt als Ursache davon an, dafs er erst im 36. Lebensjahre angefangen habe, seinen Körper zu üben. Dann fährt er fort: »Ob ich nun aber gleich war überwunden worden, so maulte ich deswegen doch nicht, sondern freute mich vielmehr über die Geschicklichkeit des lieben jungen Mannes, der mich versicherte, dafs er dergleichen Übungen oft mit seinen Schülern anzustellen pflege.«

Ein zweiter Gewährsmann sei Guts Muths. Er nennt die Turnspiele »Blumenbänder«, welche Lehrer und Jugend verbinden, und empfiehlt, mit den Kindern zu spielen, wenn man ihre Herzen gewinnen wolle. »Durch Spiele nähert sich der Erzieher der Jugend, sie öffnet ihm ihr Herz um so mehr, je näher er kommt, sie handelt freier, wenn sie in ihm den Gespielen erblickt, und er findet Gelegenheit zu Erinnerungen, die beim Studieren nicht veranlafst werden würden.« In der That tritt der sonst so unnahbar auf dem Katheder sitzende Erzieher durch die Teilnahme am Spiel zu seinen Zöglingen in so nahe Beziehungen, wie dies bei keiner anderen Gelegenheit möglich ist. Vornehmlich in Städten würde das Spiel Lehrer und Schüler viel näher bringen und die letzteren überzeugen, dafs ihr Herr Magister nicht blofs eine lebendige Maschine, bis oben an mit unregelmäfsigen Zeitwörtern und syntaktischen Regeln gefüllt, sondern ein liebevoller, natürlicher Mensch ist, welcher auch an ihren Freuden gern teilnimmt. Für das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern würde die Teilnahme des Lehrers am Spiele von grofsem Segen sein. Mit welcher Liebe und Verehrung hängen die Kinder an jedem Erwachsenen, welcher freundlich in ihren Anschauungskreis hinabsteigt und mit den Fröhlichen beim Spiel fröhlich ist! Wohlauf denn, ihr jüngeren Kollegen, zum frisch-fromm-fröhlich-freien Spiel, euch selbst zum Nutzen und der geliebten Jugend zum Frommen und Gedeihen!

Von dem dargestellten zwiefachen, nationalen und pädagogischen Werte der Turnspiele waren auch die Begründer des deutschen Turnens tief durchdrungen. »Ohne Turnspiele sagt Jahn, kann das Turnwesen nicht gedeihen, ohne Spielplatz ist ein Turnplatz gar nicht zu denken.« Aber bald verschwand leider wieder das fröhliche Getümmel der Jahnschen Spielplätze; der Turnunterricht wurde, obgleich Spiefs die pädagogische Bedeutung des Spiels nicht unterschätzte, in spanische Stiefel eingeschnürt. Mit steifer Gewissenhaftigkeit machte man nach der Schablone klassen- und stundenweise erst Ordnungs- und Frei-, hernach Gerätübungen; jede freiere Regung blieb untersagt. Turnfahrten teilten das Los der Spiele. Erst in unseren Tagen dringt Verständnis für den Wert und die Bedeutung eines erweiterten Betriebes der Jugendspiele wieder in immer weitere Kreise. Zuerst gelang in Braunschweig die Neubelebung der Spiele. Anfangs zwar scheiterten die Bemühungen des Professors Koch am Martini-Katharineum, er konnte die deutschen Spiele nicht in Aufnahme bringen. Aber nachdem der erste Fufsball auf den Spielplatz geworfen war, gelangte die Pflege der englischen Spiele zu hoher Blüte. Die Gründe hierzu lagen neben dem Reiz des Neuen, welches die Gymnasiasten erst

mächtig anzog und in der Folge fesselte, in der offiziellen Freigebung zuerst zweier, dann eines Nachmittages, sodann in der obligatorischen Verpflichtung zur Teilnahme für alle Schüler. Nur auf Grund eines ärztlichen Attestes kann Dispensation eintreten. Es bedarf aber kaum noch eines solchen Zwanges; denn an den übrigen freien Nachmittagen, welche durch Verlegung des Unterrichts auf den Vormittag gewonnen sind, spielen die Knaben und Jünglinge freiwillig in grofser Anzahl.

In etwas anderer Weise wirkt Herr Gymnasialdirektor Dr. Eitner in Görlitz im Verein mit dem Landtagsabgeordneten Herrn von Schenkendorff. Hier sucht man nämlich zunächst die Pflege der alten deutschen Spiele neu zu beleben. Es ist mit Unrecht tadelnd hervorgehoben worden, dafs geradezu Neues in Görlitz nicht zu Tage tritt, denn es ist doch eher ein Vorzug, wenn man, wenigstens in der ersten Zeit, bestrebt ist, ausschliefslich den alten, lange vergrabenen Schatz echt deutscher Spiele zu heben und ans Tageslicht zu fördern.

In Görlitz sind die Jugendspiele schon zu Volksspielen geworden; die Gemeindeschüler, die Zöglinge der höheren Lehranstalten und auch Jünglinge und Knaben aus dem Volke, welche der Schule bereits entwachsen sind, — alle spielen! Und mit welchem Eifer! Am Tage des freiwilligen Spiels, am Sonntag Nachmittag, finden sich meist 200 bis 300 Jünglinge zum Spiel zusammen.

Die Voraussetzung hierfür ist in einem hinlänglich geräumigen und geebneten Turnplatz vorhanden, der ganz nach Jahns Vorschrift durch Baumreihen und Gebüsch in gröfsere und kleinere Teile zerlegt wird. Die Leitung liegt in den Händen der beiden obengenannten Herren, welche nur von Spielordnern, kenntlich an einer blauen Schleife und gewählt aus der Mitte der Knaben selber, unterstützt werden. Was die Spiele betrifft, so folgen sie in methodischer Reihenfolge derartig auf einander, dass dem heftig anstrengenden Laufspiel ein Geschicklichkeitsspiel folgt. Im vorigen Jahre waren in der Sonntagsabteilung zwei Gruppen von Spielen zusammengestellt, von denen je eine am Tage durchgespielt wurde. Die erste bestand aus: 1. Speerwerfen, Bogenschiefsen, 2. Schleuderball, 3. Dritten abschlagen, 4. Barlauf, 5. Jagdball, 6. Urbär; die zweite aus: 1. Treibball, 2. Treibfufsball, 3 Eckball. 4. Deutscher Schlagball, 5. Kreisball mit Aufsenlauf, 6. Laufübungen, Wettlauf oder Tauziehen.

Unter diesen Spielen findet man von den vielgerühmten englischen Spielen nur den Foot-ball, welchen man wohl unter dem »Treibfufsball« zu verstehen hat. Man vermifst das Kricket und Lavn-Tennis-Spiel, Letzteres kann nicht in betracht kommen, da die erforderlichen Requisiten 60 M. kosten. Es ist freilich schade, dafs dadurch seine Einbürgerung bei uns

verhindert ist, denn wie kein zweites Spiel lehrt es, von seinem gesundheitlichen Vorzügen ganz abgesehen, Anmut und Leichtigkeit der Bewegung, besonders beim weiblichen Geschlechte. Der Mindestpreis für ein Kricket beträgt zwar nur 16 M., welche indessen auch nicht jede Schule zu seiner Anschaffung bereit hat; aber eine einigermafsen gute Ausübung des Spiels erfordert jahrelange Übung. In England treiben schon die kleinsten Knaben Vorübungen, um dereinst vielbewunderte Spieler zu werden.

Jeder Kenner der Spiele wird eine grofse Ähnlichkeit zwischen Kricket und unserem Schlagballe herausfinden. Ersteres hat nur, je nachdem man will, den Vorzug oder Nachteil gröfserer Schwierigkeit; das ist ein Vorzug, insofern als es in höherem Mafs Körper und Geschicklichkeit übt, ein Nachteil, insofern als es sich schwerer bei uns einbürgern läfst. Dazu ist es wegen der Schwere der Bälle gefährlicher. Kleinere Schrammen und Schäden beim Spiel können nicht schaden; aber die Kricketbälle sind ganz dazu angethan, ernstere Beschädigungen hervorzurufen, zumal bei einem anfangs dilettantischen Spielbetriebe. Unser deutscher Schlagball ist von diesem Mangel frei, erfordert weniger Platz — auch ein für uns vorläufig nicht unwesentlicher Umstand — und auch weniger Gerät; ein Ball ist überall aufzutreiben oder bald gemacht, ein Knittel zum Ersatz des Schlagholzes stets zur Hand. Sind nun ferner beide Spiele gleichwertig in Bezug auf das Interesse, das sie einflöfsen, und auf ihre gesundheitlichen Wirkungen — und das mufs jeder Unparteiische zugeben —, so ist die Frage vollberechtigt: Wozu das Fremde, wenn das Heimische allen Anforderungen genügt? Was den Verfasser anlangt, so hat er die feste Überzeugung, dafs Kricket vielleicht auf den höheren Lehranstalten, aber nie in unseren Volksschulen heimisch werden wird.

Anders verhält es sich mit dem Fufsball. Ganz ersichtlich ist dieses Spiel derber als die vorhergehenden und erhält die Mitspieler in steter atemloser Bewegung. Aber etwaige Bedenken, die man aus diesem Grunde gegen dasselbe hegen könnte, werden durch die praktischen Erfahrungen auf dem Braunschweiger Spielplatze widerlegt. Unglücksfälle sind überhaupt nicht, Raufereien ebensowenig vorgekommen. Jedoch dürfen in jedem Falle nur ältere und durchaus kräftige Knaben zum Fufsballspiel zugelassen werden; für dieselben bildet es aber die trefflichste Unterhaltung und Körperübung, insbesondere in den kälteren Jahreszeiten. Die Schwierigkeiten des Spiels sind nicht unüberwindlich; auch weniger geübte Jünglinge haben gleich von Anfang Freude daran, was sich vom Kricket nicht behaupten läfst.

Legt man indessen vorerst das Hauptgewicht auf die Neu-

erweckung und Verallgemeinerung der alten deutschen Spiele, so empfiehlt sich zunächst der Lauf mit seinen Abarten, wie Dauerlauf, Kunstlauf, Schnell- oder Wettlauf, zur Pflege. »Durch ihn wird die Thätigkeit der Lungen und des Herzens vermehrt, der Stoffwechsel befördert, die Körperwärme erhöht und eine Kräftigung der Rumpf- und Beinemuskulatur, vornehmlich der Brust- und Atmungsmuskeln bewirkt. Auch für viele Verhältnisse des Lebens ist die Fähigkeit, ausdauernd oder schnell zu laufen, häufig von grofser Bedeutung.« An den Lauf selbst schliefsen sich unsere unvergleichlichen Laufspiele, um die uns andere Völker beneiden müssen, mit all ihrer erheiternden Jugendlust an, sowie unsere Ballspiele, welche dadurch unübertrefflichen Wert besitzen, dafs sich in ihnen Kraft mit Geschicklichkeit, Anstrengung mit Anmut schwesterlich paart[1]. Bei Auswahl der Spiele lasse man sich von dem Grundsatze »*Multum, non multa*« leiten. Es ist viel mehr wert, wenn einige wenige Spiele gut, als dafs viele Spiele schlecht oder nur einigermafsen gut gespielt werden. Diese Lieblingsspiele »kehren aber dann, je nach Witterung und Jahreszeit, wie die Zugvögel, auf dem Turnplatze und den Strafsen im Kreislaufe der Jahre wieder.« Jedoch sorge man für eine geeignete Auswahl unter den Spielen für die verschiedenen Altersstufen und für die beiden Geschlechter.

Zu einer auch nur einigermafsen ausreichenden und gedeihlichen Pflege des Jugendspiels genügen aber die dem Turnen zugemessenen zwei Stunden in der Woche durchaus nicht. Es müfsten wenigstens zwei Nachmittage von wissenschaftlichen Stunden frei gemacht und die Zeit von 1—4 (5) Uhr ganz dem Spiele gewidmet werden. Doch sollen dem Lehrer nicht etwa die zwei freien Nachmittage am Mittwoch und Sonnabend damit genommen werden. Bis aber die vielseitig erstrebte Anordnung der freien Nachmittage, welche hoffentlich nicht mehr lange ausbleibt, getroffen ist, helfe sich jeder, so gut er kann; z. B. verlängere man die grofse Frühstückspause am Morgen bis zur halben Stunde — selbstredend nur mit Zustimmung der nächsten Aufsichtsbehörde — und lasse während derselben spielen. In der darauffolgenden Unterrichtsstunde sind alle Schüler entgegen den Befürchtungen ängstlicher Kollegen, wie die Erfahrung zeigt, ungemein aufmerksam und geistig frisch. Ähnlich hat man auch in England von einer nachteiligen Wirkung der heftigsten Bewegungspiele auf die nachfolgenden

[1]) Eine blofse Namensaufführung derselben würde wertlos sein, und daher sei auf das Buch von Dr. Eitner »Die Jugendspiele« (im Preise von 2 M.) Bezug genommen, wo jedermann genügende Anleitung findet. Noch handlicher ist das Büchlein von Kohlrausch und Marten »Turnspiele« (Preis 0,60 M.); es ist zur Einführung vollständig ausreichend.

Unterrichtsstunden nie etwas verspürt. Vielmehr findet durch das Austoben des Körpers gewissermafsen eine Katharsis von dem in allen Kindern steckenden Quecksilbers statt, so dafs der befreite und befriedigte Leib dem Geiste freien Spielraum zur Thätigkeit läfst.

Jeder vorurteilslose Pädagoge dürfte aus den vorangegangenen Ausführungen die Ansicht gewonnen haben, dafs das Jugendspiel ein Mittel ist, durch welches der Leib gesund erhalten wird und der Geist seine gebührende Schulung und Erziehung für das Leben erhält. Wir leisten damit aber auch dem deutschen Vaterlande den besten Dienst; denn solange die deutsche Jugend festhält, was sie von ihren Vorvorderen ererbt hat, den unverfälschten geraden Sinn und die strotzende Fülle der Manneskraft, solange wird der deutsche Adler nicht der Sonne weichen!

Quellen im Geschichtsunterricht.[1]

Von **Adolf Rude** in Schulitz.

Die Geschichte ist einer der jüngsten Unterrichtsgegenstände der Volksschule. Auch in höheren Schulen fand sie noch am Ende des vorigen Jahrhunderts wenig Würdigung. So sagt z. B. Niemeyer: »Der eigentliche Geschichtsunterricht kann, wenn die gelegentliche Bekanntmachung mit diesen und jenen merkwürdigen Personen und Begebenheiten in Gesprächen in der Lehrstunde nicht versäumt ist, ohne Bedenken bis ins zwölfte, auch wohl vierzehnte Lebensjahr verschoben werden, je nachdem noch in anderen Fächern viel nachzuholen ist«. (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.) Diese geringe Auffassung von dem Werte des Geschichtsunterrichtes ist auch der Grund, weswegen seine Methodik verhältnismäfsig wenig ausgebaut ist. Erst in den letzten Jahrzehnten hat man ihr besondere Pflege zugewandt, namentlich auf Seite der Herbartschen Schule.

Eingehende Erörterung fanden z. B. die Bedeutung und die Stellung des historischen Unterrichtes in der Erziehungsschule, die propädeutischen Kurse zu demselben, die Frage nach der Einführung bezw. Eingliederung der Kulturgeschichte, die methodische Behandlung und Erarbeitung des Geschichtsstoffes und bezüglich des letzten Punktes besonders auch die Bedeutung historischer Quellenstoffe.

Diese Frage in Flufs gebracht zu haben, ist zumal ein Verdienst der Herbartschen Schule.

Die gebräuchliche Anordnung des Geschichtsstoffes war und ist im allgemeinen noch jetzt die biographisch-chronologische, die gewöhnliche Art der Darbietung der Vortrag des Lehrers. Über die biographische Methode spricht sich Professor Biedermann folgendermafsen aus: »So fruchtbar eine liebevoll eingehende Erfassung grofser geschichtlicher Persönlichkeiten für die Geistes- und Charakterbildung der Jugend unstreitig werden kann, wenn sie ihr auf die rechte Weise und

[1]) Mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte.

namentlich zur rechten Zeit vermittelt wird, so wenig vermögen wir uns zu überzeugen, dafs mit solchen biographischen Darstellungen der Geschichtsunterricht auf der Altersstufe, wo derselbe gewöhnlich einzutreten pflegt, zweckmäfsig begonnen werde. Denn gerade das Verständnis bedeutender Persönlichkeiten (nach den zusammen- oder gegen einander wirkenden Momenten ihrer inneren Entwickelung wie ihrer äufseren Bethätigung) erfordert einen hohen Grad geistiger Reife, Schärfe und Klarheit; ohne ein solches eindringendes Verständnis aber sind derartige biographische Schilderungen . . . wenig dazu geeignet, den jugendlichen Geist wirklich in die Geschichte einzuführen, weit eher, ihn zu verwirren und auf Abwege zu leiten. Denn entweder erhält der Schüler auf diese Weise nur ein ganz unbestimmtes, allgemeines, der charakteristischen Individualität ermangelndes Bild von seinem Helden, . . . oder es wird dem Schüler auch wohl geradezu, indem man ihm blofs einzelne Seiten einer solchen Persönlichkeit vorführt, und weil man ihm nicht das ganze, oft höchst verwickelte Getriebe eines historischen Charakters klar machen kann, eine falsche, einseitige Vorstellung von demselben beigebracht, die ihn dann gewöhnlich, da Jugendeindrücke die bleibendsten zu sein pflegen, durch sein ganzes Leben begleitet und selbst einer späteren besseren Einsicht nur langsam weicht« (Der Geschichtsunterricht in der Schule. Seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform, S. 5 f. Braunschweig, Westermann, 1860.)

Die Herbart-Zillersche Schule vermeidet die Mängel und verwertet das berechtigte Moment der biographischen Methode in der Weise, dafs sie die Geschichte nach den treibenden Kräften der einzelnen Epochen ordnet und diese um die führenden Persönlichkeiten gruppiert. Es ist selbstverständlich, dafs die letzteren in anschaulicher Weise vorzuführen sind, was einerseits durch den Verlauf der Handlungen, andererseits durch die Vorführung gewisser persönlicher Einzelheiten in Kleidung, Aussehen und Gewohnheiten bewirkt wird. Aber eine Schilderung hiervon ist, wie Eberhardt bemerkt (Über Geschichtsunterricht S. 28. Päd. Studien von Rein. Alte Folge, 4. Heft), ebenso wenig eine Biographie, als ein Bild die Erörterung der künstlerischen Eigentümlichkeiten oder die Auseinanderlegung von dem Verhältnisse der Darstellungsmittel zu der Idee des Bildes oder der Bedeutung des Bildes in der kunsthistorischen Entwickelung ist. Wir verwenden die Biographie also nicht als leitendes Prinzip für die Anordnung des Stoffes, den sie in vielen Fällen aus dem Zusammenhange reifst, sondern zur Zusammenfassung historischer Fäden als Associations- oder methodische Übung (Ziller, Seminarbuch, S. 186).

Im strengsten Gegensatze zu einander stehen Biographie und Epos, und dieses ist das rechte Lebenselement der Jugend. Wir werden für sie also eine Darstellungsweise wählen, der die epische Breite, das historische Detail eigen ist — kurz Quellenstoffe.

Die Anwendung der Quellenstoffe widerstrebt der Darbietung des Stoffes wesentlich durch den Vortrag des Lehrers.

Wägen wir die Vorzüge und Nachteile ab, die das Quellenlesen der Schüler einerseits und der Geschichtsvortrag des Lehrers andererseits in sich schliefsen, so kommen wir zu einem der Quellenlektüre sehr günstigen Resultat.

Unbedingt zugeben müssen wir die Thatsache, dafs das lebendige Wort des Lehrers, wenn es nicht blofs vom Munde, sondern vom Herzen geht, unter gleichen Bedingungen intensiver wirkt, als das gelesene Wort. Wenn aber Dörpfeld meint (Denken und Gedächtnis, 4. Aufl., Anhang No. 6), dafs unter dem Lesen das Lerninteresse und der Gedächtniseindruck leiden, so ist das eine Behauptung, die beim rechten Lesen nur sehr wenig Bestätigung findet. Dafs es »der Würde des Lehrers wenig angemessen,« ja eine »Selbsterniedrigung« sei, »sich durch ein Buch vertreten zu lassen« (a. a. O.), wird, wenn diese Vertretung nicht auf Trägheit, sondern auf methodischen Erwägungen beruht, wenig Zustimmung finden. Rein bemerkt (5. Schuljahr, S. 51) sehr richtig, dafs nicht beim Erzählen, sondern bei der Einführung der Schüler in den tieferen Gedankeninhalt des Gelesenen oder des Gewonnenen nach der ethisch-religiösen Seite die Stelle sei, wo die Persönlichkeit des Lehrers schwer in die Wagschale fällt. Was Dörpfeld gegen das buchmäfsig-knappe Lesen vorbringt, findet ja auf die Quellenlektüre gar keine Anwendung.

Man bringt gewöhnlich für den Vortrag in Anschlag, dafs er vorzüglich geeignet sei, das Gefühl der Hörer zu erregen, zu fesseln. Dies ist richtig. Indes ist zu beachten, dafs »zwischen dem Gefallenfinden an der fliefsenden Lebendigkeit des mündlichen Vortrages und der Aufnahme des Gehörten in die Seele, zwischen dem Ergriffensein von einem Gefühle und der Aneignung einer festen Gesinnung noch eine weite Kluft ist« (Dietsch in Schmids Encyklopädie II, S. 788). Peter sagt zu diesem Punkte: »Wir haben uns schon gegen die bisherige Art des Geschichtsunterrichtes ausgesprochen. Wir müssen noch hinzufügen, dafs ein den Anforderungen, wie sie gewöhnlich gestellt werden, entsprechender, freier, fliefsender, anregender Geschichtsvortrag selten von einem Lehrer, zumal einem solchen, der mit einer grofsen Zahl von Unterrichtsstunden belastet ist, geleistet wird, und dafs durch einen solchen doch hauptsächlich nur ein rasch vorübergehender Eindruck

auf die Phantasie hervorgebracht zu werden pflegt. Und wenn der Lehrer, wie es in den oberen Klassen kaum anders möglich ist, in seinem Vortrag die Geschichte seiner eigenen subjektiven Auffassung der Dinge und Personen gemäfs gestaltet, so kommt endlich noch das weitere Bedenken hinzu, dafs dem Schüler ein historisches Urteil gleichsam eingeimpft wird, das er nicht selbst gefunden, das er nicht zu begründen vermag, und von dem er sich gleichwohl später entweder gar nicht, oder doch nur mit Mühe losmachen kann« (Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien, S. 68f).

Jäger, der Gegner der besonderen Quellenlektüre für den Unterricht in der alten Geschichte ist, spricht sich noch viel schärfer aus. Er behauptet, dafs der Schüler »dem Geschichtsvortrage des Lehrers blofs folgen kann, gelangweilt, wenn er langweilig, neugierig, wenn er anziehend ist: aber in jedem Falle ohne jene Freude, welche die ernste produktive Arbeit gegenüber der blofs rezeptiven begleitet« (Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht, S. 38, Programm des Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Köln. 1866. Erweiterte und umgearbeitete Auflage. 1882).

Ein weiterer Grund, der für das Lesen von Quellen spricht, ist der, dafs dadurch die Selbstthätigkeit des Schülers in hervorragender Weise in Anspruch genommen wird. Wenn Dörpfeld (a. a. O.) bemerkt, es sei nicht abzusehen, warum der Gesichtssinn selbstthätiger sein soll als der Gehörsinn, so geht er dem Thatbestande aus dem Wege. Beim stillen Lesen ist zunächst freilich nur das Auge wirksam, beim (hier allerdings seltenen) lauten Lesen dagegen sind es Auge, Ohr und Sprachorgane.[1]) Dazu kommt für uns als Hauptsache, dafs die Erarbeitung des Stoffes aus Quellen eine ungleich gröfsere Kraftanstrengung des Schülers erheischt, als die Zusammenstellung des im Vortrage Gehörten.

Die Schüler sollen überhaupt zum selbständigen Lesen, namentlich der Quellen, angeleitet werden. Sonst stehen sie nach der Schulzeit in vieler Beziehung hilflos da. Besitzen sie noch nicht die Fähigkeit, sich den Inhalt eines Lesestückes anzueignen, nun, so mufs eben mit allen Kräften dahin gearbeitet werden, sie dafür zu befähigen.

[1]) »Das mündliche Wort ist der direkte Ausdruck des Gedankens, das schriftliche ist (mindestens glücklicherweise noch für den Schüler) die sichtbare Bezeichnung des mündlichen Wortes und also erst indirekt Ausdruck des Gedankens. Es ist zweifellos, dafs die Entnahme des Gedankeninhaltes aus der indirekten Bezeichnung, der Schrift, eine gröfsere geistige Thätigkeit verlangt, als die Entnahme desselben aus der direkten Bezeichnung durch das gesprochene Wort« (Rein, Zur Synthese im historischen Unterricht. 17. Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädag.).

Indem wir uns von der Notwendigkeit der Quellenbenutzung überzeugt haben, ist es uns zugleich klar geworden, dafs es nicht zureichend ist, die Quellen dem Vortrage des Lehrers als belebendes oder veranschaulichendes Moment einzufügen, oder (wie es Fritsche will) sie »der heranwachsenden Jugend zur Vervollständigung des mündlichen Vortrages von seiten des Lehrers in die Hände zu geben.«

Die Quellenlektüre ist vielmehr wesentliches Mittel zur Erarbeitung des Geschichtsstoffes durch die Schüler.

Schliefsen wir nun das Erzählen des Lehrers aus? Die Nachteile und Vorzüge dieses Verfahrens gegenüber der Quellenlektüre sorgsam erwägend, benutzen wir den Vortrag da, wo das Lesen von Quellenschriften oder der darstellende Unterricht nicht anwendbar sind (z. B. bei der Darbietung von Episoden), und da, wo das Gefühl dadurch mächtig angeregt werden soll und kann. Rein (5. Schuljahr, S. 44) wendet den Vortrag auch dann an, »wenn es etwa gilt, der durch den entwickelnden Unterricht gewonnenen Darstellung eine schöne, mustergiltige Form zu verleihen, damit die Kinder sehen, wie der ihnen bekannte Inhalt durch eine entsprechende schöne Form gehoben und in seiner Wirkung auf das Gemüt gestaltet werden kann.« Wir schliefsen uns dem für den darstellenden Unterricht unbedingt an, in beschränkter Weise aber für die Benutzung der Quellen. Wir wählen diese nur dann, wenn auch die Form tadellos ist. In diesem Falle aber bedarf es keiner Einkleidung des Stoffes in eine andere, etwa noch schönere Form. Da es sich in den niederen Schulen nicht um wissenschaftliche Quellenbenutzung handelt, halten wir es für gestattet, die Quellen mit pietätvoller Schonung für die Schüler einzurichten, wo es unbedingt geboten erscheint. Und finden sich keine entsprechenden Quellenstücke mit tadelloser Form, dann greifen wir, wenn auch der darstellende Unterricht nicht eintreten kann, gleich zum Vortrage. Dieser wird nach dem Gesagten bei uns keineswegs zur Seltenheit werden.

Rein erwähnt (5. Schuljahr, S. 44) den darstellenden Unterricht erst nach der Quellenlektüre. Dies geschieht nicht aus dem Grunde, dafs er etwa weniger wichtig wäre. In seinen Bemerkungen »Zur Synthese« etc. sagt Rein vielmehr, der darstellende Unterricht sei die frischeste und geistvollste Form zur Erarbeitung der Erzählung und stehe demnach in gewissem Sinne über dem Erzählen und dem Lesen. Das darstellende Verfahren findet aber trotzdem verhältnismäfsig wenig Anwendung, weil es ungemein schwierig ist und die ganze Kunst des Lehrers erheischt.

Ziller spricht sich über das Wesen des darstellenden Unterrichtes in den »Erläuterungen zum XIII. Jahrbuche des Vereins

für wissenschaftliche Pädagogik« folgendermafsen aus: »Die darstellende Form des Geschichtsunterrichtes steht einer zusammenhängenden Darstellung von seiten des Lehrers entgegen und ebenso einer zusammenhängenden Geschichtslektüre, deren Inhalt sich der Zögling anzueignen hat. Bei der darstellenden Form geht der Unterricht von dem aus, was der Zögling in bezug auf den Gegenstand schon weifs, oder es wird eine Reihe von Zügen aus dem Stoffe geschöpft, der nicht eine encyklopädische Darstellung bietet, sondern der mitten hinein versetzt in die geschichtlichen Verhältnisse, wie es also ein Gedicht thut, eine Sage, ein Drama, eine einzelne Darstellung von einem klassischen Stoffe. Aus einer solchen Darstellung gewinnt der Zögling unter Leitung des Lehrers einzelne geschichtliche Züge, und daraus, wie aus dem ihm schon Bekannten, schliefst er auf andere geschichtliche Züge. Was er dabei unrichtig geschlossen hat, an dessen Stelle wird das Richtige gesetzt, was unbestimmt geblieben war, an dessen Stelle tritt das Bestimmte ein, sei es auch nur eine bestimmte Jahreszahl, statt deren die Kinder herausgefunden haben, dafs das Ereignis zwischen gewissen Grenzen liegt. So kommt eine Reihe von Einzelzügen zusammen für jeden geschichtlichen Stoff, und aus diesen mufs nun der Zögling eine zusammenhängende Darstellung zusammensetzen durch Verschmelzung der einzelnen Züge.« — — —

Wesentlich neu ist der Gedanke der Quellenbenutzung nicht. Herbarts Idee, dafs der Geschichtsunterricht sich an die Lektüre klassischer Werke anschliefsen müsse, wurde bereits 1809 in Dissens »Kurzer Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen« erörtert und empfohlen. Die Anregung zur erneuten Behandlung der Frage gab dann C. Peter in seinen »Zeittafeln der griechischen Geschichte zum Handgebrauche und als Grundlage des Vortrages in höheren Gymnasialklassen mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen« vom Jahre 1835. 1849 erschien seine Schrift: »Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch als Beitrag für die Neugestaltung des deutschen Gymnasialwesens.« Gegenüber der landläufigen hohen Meinung vom Werte des Geschichtsvortrages und der Einimpfung autoritärer Urteile bezeichnet der Verfasser es als Aufgabe, die Schüler in »gründliche, auf eigner Prüfung und eignem Nachdenken beruhende Kenntnis einzuführen und damit zugleich ihren historischen Sinn und ihr historisches Urteil heranzubilden« (Peter, Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien. Jena 1874, S. 69). Dazu erscheint ihm die Lektüre geeigneter Quellenschriftsteller (angängigst in der Geschichtsstunde selbst) besonders geeignet. Zu berücksichtigen seien nicht nur die griechischen und römi-

schen Schriftsteller, sondern auch die des Mittelalters. Von Luther an sei allerdings von der Quellenlektüre abzusehen, weil für den Zweck, Selbständigkeit des Urteils zu erzielen, bei den Schülern bis dahin genug gethan werden könne, und weil von da an der Strom der Geschichte zu breit und zu tief fliefse, als dafs mittels einer Auswahl von Quellen ein ausreichender Einblick in den Entwicklungsgang der Geschichte ermöglicht werden könnte. Für die Neuzeit sollen an die Stelle der Quellen mustergiltige Bearbeitungen wichtiger Perioden durch neuere Geschichtsschreiber treten. Peter will namentlich die naiven Geschichtsschreiber berücksichtigt wissen, die Selbsterlebtes oder Zeitereignisse nur zu dem Behufe aufzeichnen, die Wahrheit der Nachwelt zu überliefern.

In zweiter Linie soll für die höheren Schulen auch die pragmatische und die Kunstgeschichtsschreibung dem Unterrichte dienstbar gemacht werden. Damit ist auch Peters Prinzip der Auswahl und Anordnung der Quellenstoffe gegeben. Der Unterstufe entspricht nach ihm die naive, der Mittelstufe die pragmatische, der Oberstufe die Kunstgeschichtsschreibung. »Der Schüler soll sich die Geschichte in derselben Stufenfolge aneignen, wie die Menschheit sie produziert.«

Peters Vorschläge fanden Freunde und auch viele Gegner. Der Widerspruch richtete sich weniger gegen die Begründung als gegen die Ausführbarkeit der Idee im Unterrichte. Im allgemeinen nahm man den Standpunkt ein, die Quellen seien nicht geeignet, den Vortrag des Lehrers zu ersetzen, wohl aber, ihn zu beleben.

Für Peters Vorschlag traten z. B. Lampe (Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1850, S. 389 ff), Heiland (a. a. O., 1856, S. 83) und R. Dietsch ein. Lampe äufserte sich folgendermafsen: »Man kann über den Umfang des Zulesenden, man kann auch über die Auswahl desselben verschiedener Ansicht sein; aber es wird jedermann zugestehen, sowohl dafs durch Lektüre dem Geschichtsunterrichte müsse zu Hilfe gekommen werden, als auch dafs die Lektüre gerade auf diese Werke (aus dem Kreise der naiven Geschichtsschreibung) zu richten, und endlich dafs die Sache von der Schule her in die Hand zu nehmen sei.« — Heiland sagt: »Das Ideal, das er aufstellt, wird nirgends zu erreichen sein. Deswegen sollte man aber, da die Richtigkeit des Prinzips anerkannt werden mufs, sich nicht abhalten lassen, ein Mögliches zu versuchen.« — 1866/67 erschien das Quellenbuch zur alten Geschichte von Herbst, Baumeister und Weidner. Es werden hier für den Gebrauch der oberen Gymnasialklassen längere und kürzere Quellenabschnitte geboten. Für die neuere Geschichte, deren Quellen sich der Öffentlichkeit entzogen, empfiehlt Herbst (wie Peter) als Ersatz für die Quellen Ab-

schnitte und Charakteristiken aus den mustergiltigen Historikern (Herbst, Zur Frage über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Mainz 1869). Einer der gewichtigsten Gegner der besonderen Quellenlektüre für den Unterricht in der alten Geschichte war O. Jäger. Er sprach sich dahin aus, dafs es bei der griechischen und lateinischen Lektüre im Sprachunterrichte sein Bewenden haben müsse und auch haben könne, ohne dafs dadurch die historische Bildung der Schüler geschädigt würde. Jäger fand viel Zustimmung.

Während die bis dahin angeführten Vorschläge sich im wesentlichen auf das Gebiet der alten Geschichte beziehen, sind aus späterer Zeit auch Quellensammlungen zum Mittelalter zu erwähnen, z. B. folgende: Lochner, Das deutsche Mittelalter in seinen Urkunden, Chroniken und Rechtsdenkmälern. Nürnberg 1850. — Fritsche, Quellenbuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters. Leipzig 1873. — Krämer, Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter. Leipzig 1882. — G. Richter, Zeittafeln der deutschen Geschichte im Mittelalter von der Gründung des fränkischen Reiches bis zum Ausgang der Hohenstaufen mit durchgängiger Erläuterung aus den Quellen. Halle 1881. — Sevin, Geschichtslesebuch, aus den Originalberichten zusammengestellt. 1. Teil: Die Völker des Ostens. 2. Teil: Die Hellenen. 3. Teil: Die Römer. 4. Teil: Das Mittelalter. Mannheim 1877—1881.

Das erste Quellenbuch für die Geschichte der Neuzeit ist 1884 erschienen. Es ist Schillings »Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten bearbeitet« (2. Aufl. 1890). Im Vorwort der 1. Auflage ist nur ganz allgemein auf den Zweck des Buches als eines Anschauungsmittels für den Geschichtsunterricht hingewiesen mit dem Bemerken, dafs die Verwertung des Werkes im engsten Anschlufs an den Unterricht gedacht sei. Eingehend belehrt uns darüber das Vorwort der zweiten Auflage: Der Sache ist nicht schon damit gedient, dafs dem Vortrage Quellencitate eingefügt werden. Wohl wird dadurch der Vortrag anziehender gestaltet, die Quellenstücke aber kommen bei diesem Verfahren meines Erachtens nicht zu ihrem Rechte. Das Citat rauscht mit dem Strom der Rede vorüber, es ergötzt momentan, verflüchtigt sich aber gar bald im Gedächtnisse. Das Quellenstück mufs betrachtet, studiert werden, wenn es dem Zwecke der Anschauung dienen soll. Das auf grund von Quellenstücken einzuschlagende Unterrichtsverfahren schliefst zwar den Vortrag seitens des Lehrers nicht aus, aber es kann ihn nicht als die einzige und vornehmste Form der Darbietung betrachten. Um Quellenkritik kann es sich in unserem Falle nicht handeln.

Es kommt auch nicht darauf an, den gesamten historischen Unterrichtsstoff aus Quellen abzuleiten, sondern nur Charakteristisches, Wesentliches ist so zu gewinnen.

Die Verwendung der Quellen für die Darbietung des Stoffes hat sich nach Schilling folgendermafsen zu gestalten: »Die Schüler des höheren Kursus hören nicht zum erstenmal von neuerer Geschichte; mit Rücksicht darauf stellt 1) der Lehrer für die Darbietung des Neuen das Thema, welches die Aufgabe für eine oder mehrere Unterrichtsstunden in sich schliefst. Sodann wird 2) das über den Gegenstand bereits Bekannte im Gedächtnis der Klasse aufgefrischt, und unmittelbar hieran knüpft sich 3) die Benutzung der Quellenstücke. Die Klasse erhält die Aufgabe, über den im Thema angekündigten Gegenstand auf grund gewisser, vom Lehrer bezeichneter Quellenstücke zu berichten. Die Klasse macht sich aufserhalb der Unterrichtsstunde mit dem Inhalt jener Stücke bekannt, und in der nächsten Stunde wird von einem Schüler Bericht darüber erstattet. Hieran schliefst sich eine Besprechung, die Fehlendes ergänzt, Falsches berichtigt, entgegenstehende Auffassungen ausgleicht etc. etc. Mit der Zusammenfassung des Resultates ist die Besprechung und vorläufig auch die Darbietung beendet« (Vorrede, S. V).

Das Wesentliche seiner Vorschläge fafst Schilling in folgenden Worten zusammen: »Die Quellenstücke möchten nicht nur zur Ausschmückung und Belebung des Vortrages verwendet werden, auch möchte nicht nur der Vortrag des Lehrers nach Möglichkeit aus ihnen schöpfen, sondern sie möchten in organische Verbindung mit dem Unterrichte gebracht werden.« (Vorrede, S. VI.)

Der Stoff des Quellenbuches (mit 296 Nummern) ist auf drei Semester berechnet. Bei 18 Arbeitswochen kommen auf die Woche durchschnittlich 5—6 Quellenstücke. — Um die Verwendbarkeit des Werkes für weitere Kreise zu erhöhen, hat der Verfasser zugleich mit der zweiten Auflage, jedoch getrennt davon, Übersetzungen zu dem Quellenbuche etc. erscheinen lassen.

Eine eigenartige Stellung in der Quellenfrage nimmt Blume ein. Sein Werk [1]) berücksichtigt die Geschichte sämtlicher Gebiete des Volkslebens, also des Staates, der Gesellschaft, der Religion, der Wissenschaft und Kunst, der Wirtschaft. Aufserdem schlägt er vor, sachlich geordnete Quellen-

[1]) »Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes«. 1. Band: Urzeit Merowingische Zeit. Karolingische Zeit. 2. Band: Von der Zeit Konrads I. bis zum Ende des Zwischenreiches. — Cöthen, Schulze. 1884 u. 1886.

sätze zu verarbeiten. Es sind zwei Möglichkeiten vorhanden: 1) möglichst abgerundete Quellenstücke zu behandeln, 2) Quellensätze, indem man der nicht selten fragmentarischen Form der Quellen Rechnung trägt. Blumes Bestreben, alle Seiten des Kulturlebens möglichst vollständig und lückenlos zu verarbeiten, hat ihn zu der Auswahl von Quellensätzen geführt. Solche Sätze sind z. B. derjenige über Aberglauben aus einem offenen Briefe Maximilians II., über Bestattung im 13. und 14. Jahrhundert aus einer Nürnberger Polizeiverordnung. Wenn er annimmt, dafs die Quellenstücke wohl die Geschichte der äufseren Volksschicksale, Thaten und Charakterzüge historischer Personen in einer gewissen Vollständigkeit zu umfassen vermögen, das zuständliche Volksleben dagegen nur mit klaffenden Lücken, so ist entgegenzuhalten, dafs sich eine vielseitige Behandlung der Kulturgeschichte durch eine sorgfältige Auswahl der Quellenstücke sehr wohl erreichen läfst, dafs andererseits eine lückenlose Erarbeitung des Materials gar nicht als Aufgabe der Schule gedacht werden kann und bei dem jetzigen Stand der kulturgeschichtlichen Wissenschaft auch keineswegs möglich ist. Albert Richter (Die Kulturgeschichte in der Volksschule, S. 31. Pädagogische Zeit- und Streitfragen I., 2) erkennt ebenfalls an, »dafs eine erschöpfende Darstellung des kulturgeschichtlichen Materials vom Unterrichte nicht gefordert werden könne.« Und wenn Richter hier auch zunächst an die Volksschule denkt, während Blumes Werk für höhere Schulen, namentlich für Seminarien, bestimmt ist, so pafst das Wort doch auch für letztere.

Der Begriff Kultur ist nach seinem Umfange schwer zu begrenzen. Gebhardt sagt (»Politische und Kulturgeschichte«. Zeitschrift für allgemeine Geschichte, Jahrg. 1886): »Es herrscht über keinen Begriff so viel Unklarheit, und es wird mit keinem Worte so viel Mifsbrauch getrieben, als mit dem Worte Kulturgeschichte. Was sich nirgends in ein bestimmtes Schema einreihen läfst, wird gewöhnlich unter jene Rubrik geschoben, und die sog. Kulturgeschichten bieten ein Sammelsurium von allem und noch einigem andern ohne System und Ordnung. Diese Unklarheit hat auch bis jetzt am meisten beigetragen, dafs die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Bearbeitung überhaupt bestritten wurde, umsomehr, als die Praxis noch kein Werk gereift hat, das zur Widerlegung der Gegner geeignet wäre. Der Hauptfehler liegt darin, dafs der Begriff Kultur in seiner Ausdehnung sehr schwer zu begrenzen und zu bestimmen ist, und dafs niemals ein organischer Aufbau der Kulturgeschichte versucht worden ist.«

Zudem bietet eine systematische Behandlung von Fragmenten Anlafs zu der Befürchtung, dafs damit die Einheitlichkeit

der Auffassung und ein nachhaltiges Interesse am Unterrichtsstoff nicht zu erreichen sei. Nur das grofse, unzerstückte Gedankenmaterial vermag fortdauerndes, weiterdringendes Interesse zu wecken. Blume bemerkt zwar, dafs die Erfahrungen, die er im Unterrichte (bei den Seminaristen) gemacht hat, »der Befürchtung nur in sehr geringem Mafse recht geben« (Vorwort S. V); indes läfst schon das Zugeständnis, dafs die Befürchtung nicht unberechtigt sei, die Quellensätze zur Verwendung im Unterrichte überhaupt weniger geeignet erscheinen. Ein Vorteil ist ihre Kürze. Damit ist aber gemeinhin auch der Mangel verknüpft, dafs sie der Anschaulichkeit entbehren. Wir verwenden die Quellensätze vorteilhaft zur Ergänzung der Quellenstücke und dies umsomehr, je reifer die Verstandesbildung und je nachhaltiger das historische Interesse des Schülers ist.

Noch ein anderes haben wir an dem betrachteten Werke auszustellen. Bei dem Bestreben, der Kulturgeschichte im historischen Unterrichte die rechte Würdigung angedeihen zu lassen, kommt Blume aus der Scylla in die Charybdis. Er spricht es an mehreren Orten aus, dafs ihm das Zuständliche in der Geschichte wichtiger sei als das äufsere Geschehen. Schon dies erscheint uns zu viel gesagt. Wir nehmen hierin den Standpunkt ein, dafs beides möglichst gleichmäfsig zu berücksichtigen sei, da es sich mehr oder weniger bedingt.

In wie hohem Grade Blume die Kulturgeschichte der politischen vorzieht, ist aus seiner Anweisung zur Benutzung der Quellen ersichtlich (Vorwort zu den Quellensätzen und »zum Geschichtsunterricht auf den Seminarien«. Päd. Studien 1882, 3): »Den gesamten Lehrstoff zerlegen wir in zwei Teile, erstens in Geschichte der äufseren Schicksale des Volkes und zweitens in Geschichte der Zustände des Volkslebens. Kurz und scharf wird die mehr äufsere Lebensgeschichte der Deutschen innerhalb je eines Zeitabschnittes durchgenommen. Es gilt eine vorläufige Orientierung. Die Thatsachen, Namen, Zahlen werden gemerkt, nicht um bei Revisionen und Examinibus Staat zu machen, sondern damit sie uns im zweiten und Hauptteile Handreichung thun zur Erklärung und chronologischen Anordnung. Da sie hier zur lebendigen Verwendung gelangen, so lernen die Zöglinge auch die nötigen Data aus diesem Teile des Geschichtsstoffes, ohne dafs Gedächtnisexercitien und — Qualen durchzumachen wären. Dieser historische Memorierstoff prägt sich etwa so ein, wie der geographische wesentlich durch die Lehrunterredung haftet, welche nach der von Oberländer empfohlenen Methode des erdkundlichen Unterrichts die gesetzmäfsigen Beziehungen der Objekte untereinander aufzusuchen und festzuhalten anleitet. Dabei werden die geographischen Namen, Zahlen, Formen, Lagen und was dahin gehört, lebendig ver-

wertet und haften fast ohne besondere Veranstaltungen, die darauf abzielten. Ist der Zeitabschnitt auf die oben angegebene Weise kurz behandelt, so gehen wir zum zweiten und wichtigeren Teile der Geschichtsbetrachtung über, zur Betrachtung der Volkszustände während der bestimmten Periode. Wir ordnen da den Stoff in folgende Hauptrubriken: 1) staatliches, 2) gesellschaftliches, 3) religiöses, 4) wissenschaftliches und künstlerisches, 5) wirtschaftliches Leben in Ackerbau, Handwerk, Handel.« Bei Betrachtung der einzelnen Gebiete ergeben sich wieder Unterabteilungen.

Den Quellensätzen ist in Blumes Werk ein Zweifaches beigegeben (im zweiten Bande als besonderer Teil): 1) eine Zusammenfassung des wesentlichen in den Quellensätzen gebotenen Materiales (um zu ermöglichen, dafs die Schüler bei ihrer Vorbereitung das Wichtige vom Unwichtigen scheiden können), 2) eine kurze Zusammenstellung der politischen Geschichte in der abgeleiteten Form der Lehrbücher, wobei aber jede Quellenstelle der Sammlung berücksichtigt worden ist.

Die Geschichte der äufseren Schicksale des Volkes behandelt Blume also zunächst in einer Art Vorkursus. Sie dient ihm dazu, dem darauf folgenden kulturgeschichtlichen Unterrichte Handreichung zu thun, und zwar sollen die Quellensätze in den Organismus der politischen Geschichte eingeordnet werden. Quellenlektüre seitens der Schüler tritt bei Blume also wesentlich nur bezüglich der Kulturgeschichte in Frage. Die Behandlung der äufseren Schicksale des Volkes scheint ihm kaum der Quellenbenutzung wert.

Es ist noch zu bemerken, dafs das Lesen der Quellen bei Blume wie bei Schilling Hausaufgabe ist. In der Unterrichtsstunde werden dann die Ergebnisse vermerkt und zusammengefafst.

(Schlufs folgt.)

Die Pädagogik unter Berücksichtigung der Evolutionstheorie und der Soziologie.

Eine Buchanzeige von **H. Grosse** in Halle a/S.

Während seit längerer Zeit die sog. soziale Frage im Vordergrunde des öffentlichen Interesses steht, hat man neuerdings von verschiedenen Seiten für die Pädagogik gefordert, dafs neben der bisherigen. im Prinzip vorwiegend nur individualen Betrachtungsweise eine soziale Betrachtung der Erziehung und Bildung in Anwendung komme durch Erweiterung der Individualpsychologie zu einer Sozialpsychologie, der Individualethik zu einer Sozialethik und der Individualpädagogik zu einer Sozialpädagogik. Die Vertreter des Problems der sozialen Pädagogik, überzeugt von der Unzulänglichkeit des Hergebrachten, halten eine Ergänzung des Individualprinzips der Erziehungswissenschaft durch das Sozialprinzip für notwendig[1]. Sie sind der Ansicht, dafs bei allen Erziehungs- und Unterrichtsfragen das Prinzip der freien, selbstthätigen und vielseitigen Entwicklung der Individualität. das den Zögling vorab nur als einzelnes Individuum denkt und hervorhebt, was seine Natur und sein unendlicher Wert als Mensch verlangt, nicht ausreicht, sondern dafs jede Erziehungsaufgabe in demselben Mafse auch von der sozialen Seite her betrachtet sein will. Weil nur in dem Grade, wie eine Zeit und ein Volk — ein Nach- und ein Nebeneinander der Gesellschaft — eine reiche und vielseitige Kultur besitzt, es auch seine Jugend reich und vielseitig bilden kann; weil die Erziehung zunächst immer nur ein Vererben der Kulturgüter ist, welche die Väter oder Vorväter erworben haben; weil die formale Vielseitigkeit der Bildung mit bedingt ist durch die materiale Vielseitigkeit der Kultur: so mufs zu den formalen Bildungsgesetzen sich eine Lehre vom Kulturmaterial gesellen; so ist neben das subjektive Prinzip der Vielseitigkeit des Interesses das objektive der Vielseitigkeit des Bildungsmaterials zu stellen[2]. Erziehung und Bildung sind immer zugleich Überlieferung

---

1) Vor allem vgl.: Willmanns »Didaktik als Bildungslehre« etc. (1882—89). J. Trüper: Erziehung und Gesellschaft im »Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädagogik«, B. 22 (1890), S. 193—270

2) Trüper: Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit. I. Heft: Die Schulfragen und ihr Verhältnis zum sozialen Leben (Gütersloh, Bertelsmann 1890) S. 14.

und Assimilation und haben zur Voraussetzung einen vielförmigen geistig-sittlichen Lebensinhalt und die Gemeinschaften, welche dessen Träger sind, und denen die assimilierende Kraft innewohnt. Für beide Thätigkeiten ist der Inhalt, mit dem sie arbeiten, niemals blofses Mittel, über welches sie nach individualen Rücksichten verfügen dürften, sondern er stellt zugleich ein zu verwaltendes, geschichtlich gegebenes Gut dar[1]). Mit Dörpfeld stellen wir darum als allgemeines Grundgesetz auf, »dafs formale und materiale, oder subjektiv-allseitige und objektiv-allseitige Erziehung sich gegenseitig bedingen«, oder mit andern Worten: »dafs die Interessen der Individualität und die Interessen der Sozietät bei der Erziehung unzertrennlich verbunden sind«[2]). Beide Forderungen dieses Doppelprinzips sind zwar keineswegs neu, denn auch das soziale Prinzip ist der Schule niemals gänzlich unbekannt gewesen (Platon, Aristoteles; die Römer, Juden). Wie in der Psychologie und Ethik, so ging aber auch in der Pädagogik die Wissenschaft meist von dem Einzelmenschen aus und konnte deshalb nicht zu den wahren Grundbegriffen der Erziehung, ihrer Tragweite und ihrem Verhältnisse zu den übrigen konexen Kardinal-Begriffen gelangen.

Ein Blick auf die sozialerzieherischen Tendenzen innerhalb der Pädagogik zeigt uns, dafs unter allen vom philosophischen Geiste getragenen pädagogischen Systemen Herbarts System das einzige ist, welches zu dem Begriffe der Gesellschaft, sowohl von der psychologischen als auch von der ethischen Seite eine günstige Stellung einnimmt. Herbart, obwohl den Höhepunkt der individual-idealistischen Auffassung der Erziehung bezeichnend, streift selbst immer wieder hinüber in eine soziale Betrachtung der pädagogischen Fragen und ihrer Hilfswissenschaften, als Kind seines individualistischen Zeitalters zieht er sich jedoch allemal wieder in das Gebiet des Individualismus zurück. Diesen Weisungen ihres Lehrers folgend, haben Lazarus und Steinthal schon seit 30 Jahren die Sozialpsychologie als »Völkerpsychologie« in Angriff genommen und das Gebiet mit Erfolg bearbeitet. Aus der Hegelschen Schule kommend, verpflanzte K. Mager die soziale Auffassung zuerst und prinzipiell in die Herbartsche Pädagogik; er war der erste, der als Herbartianer auf die Sozialistik als Hilfswissenschaft der Pädagogik hingewiesen hat (Dörpfeld schlofs sich ihm später an). Eine zeitlang baute Stoy, insbesondere in seiner »Encyklopädie« in ähnlichem Sinne weiter; doch ist bei ihm das soziale Prinzip nicht in dem Mafse wie bei Mager zum Durchbruch gekommen. Zillers Hauptverdienst liegt thatsächlich auf dem Gebiete der Individualpädagogik, doch hat die »Grunglegung« eine breitere soziale Basis, als die »Allg. Pädagogik«; es ist aber zu berücksichtigen, dafs Ziller sein letztes Wort in der Angelegenheit

1) Ebendas. S. 18.
2) Ebendas. S. 24.

nicht mehr hat sprechen können[1]). In umfassendem Sinne hat Willmann in seiner »Didaktik« das unvollendet gebliebene Werk seines Lehrers Ziller in Angriff genommen.

Vor allem ist Dörpfeld, angeregt von Herbart und Mager, drei Jahrzehnte hindurch für die sozial-ethische Pädagogik energisch eingetreten; bestimmt formuliert hat nur er (aufser Mager und Willmann) das Doppelprinzip[2]). Aber trotz aller Bemühungen, der sozialen Seite der Erziehung zu ihrem Rechte zu verhelfen, fehlt noch viel daran (wie Dörpfeld meint), dafs die zweite Aufgabe der Erziehung von der pädagogischen Wissenschaft und Praxis vollauf ergriffen worden sei, — so ergriffen und mit demselben Eifer ausgebeutet sei, wie es mit dem Individualprinzip glücklicherweise geschehen ist. »Die Lücken in dem Fundament unseres pädagogischen Systems liegen in erster Linie in dem zu wenig von uns untersuchten Verhältnis der Schule und Erziehung zur Gesellschaft und der Schulwissenschaft, wie der gesamten Pädagogik überhaupt, zur Gesellschaftswissenschaft.«[3])

Ein anderes, in der Überschrift bereits hervorgehobenes Moment erfordert noch einige Andeutungen.

Herbarts System war in seiner Wesenheit bereits vollendet, als sich ein bedeutsames wissenschaftliches Ereignis vollzog, das nicht ohne Reaktion auf alle Wissenschaften, insbesondere auch auf die philosophische Pädagogik bleiben konnte. Nachdem Lamarcks (1744 1829) Descendenz-Theorie kaum Beachtung gefunden hatte, trat fünfzig Jahre später Darwin (1809—1882) mit seiner Entwicklungslehre oder Evolutionstheorie auf. Nach dieser erzieht die Natur nicht nur ihre Einzelwesen, sondern auch ihre Gattungen und Arten, und zwar ohne absichtliches oder überhaupt auffäliges Zuthun irgend einer Person. Die Lehre von den Katastrophen wurde völlig beseitigt, die Theorie der Entwickelung, der ruhigen allmählichen, durch unmerkbare Ursachen vermittelten Entwickelung trat an die Stelle derselben[4]).

Gleichzeitig mit dieser naturwissenschaftlichen Bewegung konstruierten A. Comte und Herbert Spencer die Soziologie[5]), durch welche das Entwickelungsgesetz auch auf das Gebiet der menschlichen Freiheit, auf das Bereich der Kultur übertragen wurde. Gleich Spencer haben der geistvolle Gouverneur von Kurland, Paul von Lilienfeld[6]), und der schwäbische Nationalökonom Albert Schäffle[7])

---

1) Trüper (Jahrbuch) S. 217.

2) Grundlinien zur Theorie des Lehrplans (Gütersloh, 1873). — Ders.: »Zwei Hauptfragen aus der Lehre der Schulverwaltung im »Jahrbuch des V. f. wiss. Päd.« VI (1874) u. a

3) Trüper (Jahrbuch etc.) S. 195.

4) Vgl Ewald Haufe: Die natürliche Erziehung. Grundzüge des objektiven Systems (Meran, 1889, Ellmenreich)

5) »Soziologie«, wie sie bei den Positivisten genannt wird. Mager u. Dörpfeld bezeichnen sie als »Sozialistik«

6) Gedanken über Sozialwissenschaft der Zukunft. Mitau 1873 ff.

7) Bau und Leben des sozialen Körpers etc. Tübingen 1875 ff.

versucht, die Resultate der modernen Naturforschung, insbesondere die Entwickelungstheorie, auf die Gesellschaftswissenschaft anzuwenden. —

Die Ethik, welche der Geist der Kulturentwickelung sein soll, erfuhr schon bei Herbart in dieser Hinsicht die gebührende Würdigung, da die sogenannten praktischen Ideen erst in der Gesellschaft zur vollen Entfaltung gelangen. In der Pädagogik hat Waitz die Thatsache der ununterbrochenen Entwickelung in dreifacher Richtung: der natürlichen, der kulturellen und ethischen berücksichtigt, indem nach dessen Lehre dem Erzieher drei geheime und unverantwortliche Mitarbeiter: Natur, Gesellschaft und Schicksal zur Seite stehen.

Für die biologisch-soziologische Behandlung der Pädagogik tritt folgendes Werk mit Wärme ein, weil der Verfasser darin die Möglichkeit sieht, der Pädagogik die Anerkennung der Ebenbürtigkeit in der Reihe der Geisteswissenschaften zu verschaffen: Dr. Gustav Lindner (weiland k. k. o. ö. Universitäts-Professor und Schulrat): Grundrifs der Pädagogik als Wissenschaft. Im Anschlufs an die Entwickelungslehre und die Soziologie verfafst. Aus Lindners literarischem Nachlasse herausgegeben von Professor Karl Domin. Wien und Leipzig 1889, Verlag von A. Pichlers Witwe u. Sohn (VI u. 153 S.) 2,40 M.

Das Werk stammt aus dem Nachlasse des am 16. Oktober 1887 verstorbenen österreichischen Philosophen und Pädagogen G. A. Lindner, der besonders durch sein »Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde,« die »allg. Erziehungs- und Unterrichtslehre«, das »Lehrbuch der empirischen Psychologie« und das »Lehrbuch der formalen Logik» in weiteren Kreisen bekannt geworden ist. Nachdem Lindner bereits früher die »Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Sozialwissenschaft« [1]) herausgegeben und darin die Sozialpsychologie als »vielversprechende Zukunftswissenschaft« bezeichnet hatte, beschäftigte er sich in seinen letzten Lebensjahren mit dem Gedanken, die Errungenschaften der Evolutionstheorie und der Soziologie für die wissenschaftliche Pädagogik zu verwerten und dieselbe auf dieser Grundlage neu aufzubauen. Die Aufzeichnungen, welche die Ergebnisse seiner Forschungen auf diesem Gebiete enthalten, wurden — wenn auch vom Verfasser noch nicht zum Drucke bestimmt — von Professor Domin der Öffentlichkeit übergeben, »weil dieselben einerseits einen vollständigen systematischen Grundrifs bieten, an dessen gründlicherem und vollständigerem Ausbau den Verfasser nur ein vorzeitiger Tod hinderte, und anderseits sich durch eine Fülle neuer fruchtbarer Gedanken auszeichnen, welche zu weiterer Arbeit auf dem Felde dieser so eminent wichtigen Wissenschaft anregen« (Vorwort).

Lindner ist der Ansicht, »dafs die Trennung der Erziehung von der Entwickelung, der Pädagogik von der Evolutions-

1) Wien, C. Gerolds Sohn (1871).

theorie eine unerlaubte Abstraktion« sei. »Erst die Soziologie, die sich auf die Moral-Statistik, auf die Psychologie der Gesellschaft, die Evolutionslehre und ähnliche Wissenschaften stützt, führte uns auf den richtigen Standpunkt, indem sie die grofse Wahrheit verkündete, dafs der Einzel-Mensch nur eine Zelle im gesellschaftlichen Organismus ist, und dafs sein Leben, wenigstens hinsichtlich der gesamten geistigen und kulturellen Thätigkeit, in welcher die Superiorität der menschlichen Natur zu Tage tritt, durch das Leben dieses gesellschaftlichen Ganzen bedingt ist« (Vorrede IV). Als die dritte Hilfswissenschaft, auf welche sich die Pädagogik neben der Psychologie und Ethik stützt, zieht Lindner die »Lehre von der Entwickelung« heran[1]) und zweifelt nicht, »dafs durch den weiteren Fortschritt der Evolutionstheorie und der von dieser Theorie geleiteten Wissenschaften, nämlich der Biologie und Soziologie, die Pädagogik in kurzem sich zur wahren, philosophischen Höhe aufschwingen wird« (S. 42 ff.)[2]). Der Verfasser steht im ganzen auf dem Standpunkte der Herbartischen Philosophie und Pädagogik, sucht dieselbe sich jedoch zu ergänzen resp. zu modifizieren im Sinne der Darwinschen Theorie.

Lindners Buch zerfällt in sechs Abschnitte mit 55 Paragraphen. Der Inhalt ist folgender: I. Buch: Einleitung (S. 1—6). II. Buch: Die Grundbegriffe der Erziehung. Die philosophische Pädagogik (S. 7—48). III. Buch: Die pädagogische Diätetik und Psychologie. Die pädagogische Anthropologie (S. 49—75). IV. Buch: Von dem Zwecke der Erziehung [Pädagogische Teleologie] (S. 76—89). V. Buch: Von den Mitteln und Methoden der Erziehung. [Pädagogische Methodologie.] (S. 90—126). VI. Buch: Die Formen der Erziehung (S. 128—153).

Die nachfolgende Skizze soll zeigen, wie sich die Pädagogik unter Berücksichtigung der Entwickelungslehre und der Gesellschaftslehre bei Lindner gestaltet. Wir hönnen in derselben leider nur die heiden ersten (grundlegenden) Abschnitte des Buches berücksichtigen.

»Die Erziehung ist im allgemeinen eine Assimilierung des Schwächeren dem Stärkeren, des Unfertigen dem relativ Fertigen, des Unbewufsten dem Bewufsten, mit einem Worte: des Unreifen dem Reifen, des Zöglings dem Erzieher. Es ist dies derselbe Prozefs, der in der Psychologie unter dem Namen Apperzeption bekannt ist, nur mit dem Unterschiede, dafs bei der psychologischen Apperzeption sich die Vorstellungsmassen innerhalb einer und derselben Person assimilieren

1) Trüper (Jahrbuch d. V. f. w. Päd., 22. B. S. 246): Neben der Sozialethik und Sozialpsychologie bedarf die soziale Pädagogik noch einer dritten Ergänzung ihrer Grundlage: der Soziologie.

2) Trüper (a. a. O. S. 211): Die Pädagogik wird erst dann als ebenbürtige Wissenschaft Anerkennung finden, wenn sie in gleichem Mafse wie das Individuum auch die Gesellschaft ins Auge fafst.

(S. 3). Bei der Erziehung im gewöhnlichen Sinne verteilen sich jedoch die beiden Vorstellungsmassen, die leitende und die geleitete, auf zwei Personen (Zögling und Erzieher). In diesem Sinne ist die Erziehung eine Apperzeption von einem Menschen zum andern; dadurch wird sie zugleich zum Mittel, durch welches die Überlieferung oder Tradition der Erziehung von Generation zu Generation möglich wird« (S. 4). Denn »der Fortschritt der Bildung geht von Generation zu Generation und wird durch die Erziehung im weitesten Sinne des Wortes, in der Form der Überlieferung oder Tradition übertragen« (S. 2 ff.).

»Die pädagogische Assimilation berührt den Kern der Individualität, d. h. deren wesentliche Merkmale, nicht aber das Aufsere oder nebensächliche Kennzeichen. Die Erziehung bezieht sich darauf, was die Wesenheit des Zöglings ausmacht. Erzieher und Zögling müssen, damit Letzterer sich dem Ersteren sich assimilieren könne, ursprünglich und bis zu einem gewissen Grade gleich beschaffen sein, und je mehr sie es sind, desto erfolgreicher wird die Erziehung sein[1]). Der Mensch kann nur vom Menschen, der Knabe leichter vom Manne, das Mädchen leichter vom Weibe, der sittliche Jüngling nur von einem sittlichen Erzieher erzogen werden« (S. 4).

Der Erzieher kann aber aus dem Jüngling nicht machen, was ihm gefällt. »Der Zögling ist kein lebloser Stoff, er ist vielmehr in lebendiger Entwickelung begriffen, die auch ohne alle erzieherische Thätigkeit vor sich geht. Gegen diese Entwickelung richtet die Erziehung nichts aus, sie ist daher nicht allmächtig« (S. 4). Diejenigen, »die einer planmäfsigen Erziehung nicht teilhaftig waren, haben sich den gegebenen Verhältnissen und Umständen selbst accommodiert. Und selbst bei der sorgfältigsten Erziehung sucht jeder Einzelne seinen inneren Charakter den äufseren Umständen, Verhältnissen und Einflüssen anzupassen, gleichviel, ob dieselben von der bewufsten, planmäfsigen Thätigkeit des Erziehers ausgehen, oder ob sie von dem Strome der Ereignisse, von dem wir alle getragen werden, herbeigeführt werden. Der Mensch wird daher nicht nur von persönlichen Erziehern, sondern auch durch unbewufst wirkende äufsere Einflüsse dadurch erzogen, dafs er sich dem gröfseren Ganzen, dem er angehört, anzupassen sucht. Diese unbewufste Anpassung[2]) an die Umgebung können wir die Erziehung im weiteren Sinne nennen. Sie geht nicht von Personen, sondern von Verhältnissen und Ereignissen aus« (S. 5).

Wie jedes organische lebende Wesen, so ist auch der Mensch durch seine ganze Lebenszeit hindurch in ununterbrochener natürlicher Entwickelung begriffen. Was sich entwickelt, ist noch nicht fertig, es geht vielmehr aus einem Stadium (Phase, Stufe) in das

1) Grund für die »Durchführung der Schulklassen«.

2) Der Begriff der Anpassung gehört der neueren Naturforschung an und wurde dort zum erklärenden Prinzip für Erscheinungen, die vordem nicht erklärt werden konnten, insbesondere für die Entstehung der Tier- und Pflanzenarten.

andere über. Die Entwickelung ist daher eine unaufhörliche Umänderung, ein Fortschritt von Stufe zu Stufe, wobei jede vorhergehende Stufe Ursache und Keim der nachfolgenden ist. Tiere und Pflanzen, aber auch die Menschen und deren Gesellschaften sind organische Einzelwesen oder Individuen. Durch die Kontinuität und Gesetzmäfsigkeit seiner Entwickelung ist jedoch kein Individuum aus dem Zusammenhange mit der Welt herausgerissen, denn die ganze Welt ist in einer einzigen grofsen Entwickelung begriffen, zu der sich die Entwickelungen der unzähligen Individuen nur wie untergeordnete Glieder verhalten, so dafs es gar nicht denkbar ist, dafs sie sich gegen den Strom der Weltentwickelung erhalten könnten (S. 7). Zur Entwickelung eines jeden Einzelwesens ist erforderlich, dafs es durch eine gewisse Geselligkeit, durch gegenseitige Beziehungen zwischen ihm und seiner Umgebung, unterstützt werde, da es sonst zu grunde ginge. Die Erziehung in diesem Sinne ist also eine Ergänzung der Entwickelung (S. 8).

Die natürliche Entwickelung wird von zwei einander entgegen arbeitenden Gesetzen beherrscht. Diese sind: 1. das Gesetz der Beharrlichkeit, der Trieb nach Selbsterhaltung (manifestiert sich in dem Nahrungs- und dem Geschlechtstriebe) und 2. das Gesetz der Veränderlichkeit oder Variabilität (des Fortschritts). Kein lebendiges Wesen kann nämlich trotz allem Streben nach Erhaltung seiner Existenz und seiner Gattung den es umgebenden Einflüssen sich entziehen, denn das Leben ist ein steter Wechsel und erhält sich nur dadurch, dafs unaufhörlich zerstört und aufgebaut wird. Die Selbsterhaltung ist daher ein beständiges Neuaufbauen. Das hierzu erforderliche Baumaterial und den Lebensbedarf überhaupt nimmt jeder aus seiner Umgebung. Nach der besonderen Beschaffenheit dieser Umgebung ändert sich auch die Entwickelung eines jeden Einzelwesens, und neben den Gattungsmerkmalen finden sich bei ihm unzählige individuelle oder Einzel-Merkmale vor. Die Veränderung der organischen Individuen durch deren Umgebung nennt man Anpassung oder Accomodation. Beide Gesetze arbeiten gegen einander, sich gegenseitig beschränkend, an der natürlichen Entwickelung. Würde das erste ausschliefslich herrschen, dann müfste allgemeiner Stillstand eintreten; wenn aber das zweite ausschliefslich zur Herrschaft gelangte, so würde ein Wirrwarr ohne Harmonie und Ordnung, ein Chaos einreifsen (S. 9).

Das grofse Ganze, in dem sich der Mensch zugleich mit den übrigen lebenden Wesen entwickelt, ist die Natur. Als das Reich der Notwendigkeit steht die Natur im Gegensatze zu dem Reiche der Freiheit, in welches unter allen lebenden Wesen einzig und allein der Mensch gehört, ohne dafs er darum aufhört, den Naturgesetzen unterworfen zu sein (s. die Ausführung a. a. O. S. 12). Insofern die Natur auf die individuelle Entwickelung jedes lebenden

Wesens, den Menschen nicht ausgenommen, einwirkt, sagen wir, dafs »sie ihn erziehe« (S. 10).

Beim Menschen bildet die Erziehung durch die Natur die Grundlage, auf der sich die Erziehung im engeren Sinne aufbaut, durch welche sie jedoch zugleich beschränkt wird. Die Natur erzieht ihre Individuen in Übereinstimmung mit den beiden Gesetzen der natürlichen Entwickelung in doppelter Richtung: durch die Vererbung und die Anpassung. Durch die Vererbung werden die Gattungsmerkmale von Generation auf Generation übertragen; durch die Anpassung entwickeln sich individuelle Merkmale innerhatb einer und derselben Generation. Die Natur erzieht oder züchtet eigentlich nicht nur ihre Individuen, sondern auch ihre Arten, wie dies Darwin siegreich bewiesen hat. Durch die Vererbung überträgt nämlich die Natur alle Merkmale der Eltern auf die Nachkommen, allerdings nur implicite, d. h. im Keim. Dieser Keim entwickelt sich entweder im Nachkommen und tritt dann als Anlage zu Tage, oder er bleibt unentwickelt oder verborgen (latent), und die Anlage tritt nicht hervor. Die Latenz kann auch durch mehrere Generationen hindurch dauern, und die Anlage sich erst bei entfernteren Nachkommen zeigen, welchen Vorgang man Atavismus nennt. Bei den verschiedenen Individuen derselben Art können sich auf diese Weise individuelle Merkmale auf die Nachkommen übertragen und bei ihnen zu Tage treten. Hierdurch gelangt die Veränderlichkeit zur Geltung, und die Arten beginnen in Abarten, Varietäten überzugehen. Nur dort, wo die Veränderlichkeit sich den Lebensbedingungen anpafst, gewährt sie dem Einzelwesen gewisse Vorteile im Kampfe ums Dasein. Dann geschieht es, dafs die eine Varietät einer Art über die übrigen den Sieg davon trägt, und der ursprünglich individuelle Charakter erhält sich und wird zugleich zum Charakter der Art. Dadurch hat sich jedoch eine neue Art (Spezies) aus der alten entwickelt (S. 11). Die Erziehung durch die Natur unterscheidet sich von der künstlichen Erziehung auch dadurch, dafs sie das ganze Leben hindurch fortwährt, während diese kaum bis zur Hälfte desselben dauert (S. 12).

Die Natur erzieht jedes Individuum einerseits durch die inneren Anlagen, mit welchen sie es ausgestattet hat, andererseits durch äufsere Anregungen, durch welche sie diese Anlagen zur Bethätigung bringt. Anlagen nennen wir alles das, was dem Zögling angeboren ist, was er daher von seinen Vorfahren ererbt hat; es sind dies nicht schon Fertigkeiten, sondern besondere Formen, durch welche er mittels besonderer natürlicher Organe auf äufsere Reize reagiert, und aus denen sich unter günstigen Bedingungen bestimmte Fertigkeiten entwickeln (S. 14). Durch die ererbten Anlagen assimiliert sich das Individuum seiner Ahnenreihe, indem es insbesondere alle jene Merkmale annimmt, welche seinen Ahnen, als Nachkömmlingen eines und desselben Urahnen gemeinsam sind. Die Anlage

ist nur die Bedingung, nicht aber die Vollursache einer bestimmten Entwickelung und deren Resultate. Diese werden nämlich nicht nur durch die Anlage, sondern auch durch die Umgebung bestimmt (S. 15).

Die Erziehung durch die Natur erstreckt sich nicht nur auf Individuen, sondern auch auf Arten. Es geschieht dies durch die natürliche Zuchtwahl im Kampf ums Dasein. Die natürliche Erziehung zeigt sich hier als eine sehr strenge; ihre Strafen sind durchwegs Kapitalstrafen, indem sie alles vernichtet, was sich auf ihrer Wahlstätte nicht bewährte (S. 15).

Ausschliefslich der Schule der Natur überlassen, gelangt der Mensch zu keiner höheren Entwickelung. wie sich dies bei Nomaden und Zigeunerkindern, sowie auch bei Völkern, die aus dieser oder jener Ursache im Naturzustande verharrten, wahrnehmen läfst (S. 17). Zur Natur mufs als zweiter Faktor die Kultur hinzutreten, d. h. zunächst der Inbegriff alles dessen, was aus der planmäfsigen Thätigkeit des gesellschaftlichen Menschen (der Gesellschaft) hervorgeht [z. B. Ansiedelungen von Menschen, gebahnte Wege und Kommunikationsmittel überhaupt, Güter, Arbeitswerkzeuge, Mittel zur Ernährung, Unterhaltung und Bildung u. a.], sodann der Inbegriff aller geistigen Errungenschaften, durch welche die gesellschaftliche Bildung sich kund giebt und vermittelt wird [Sprache, Arbeit, Recht, Nationalität, Regierung, Verwaltung usw.] (S. 19). Es ist aber notwendig, dafs die Kulturentwickelung der ethischen Entwickelung unterworfen bleibt, d. h. dafs sie von den ewigen und unumstöfslichen Postulaten der Sittlichkeit, die in den fünf praktischen Ideen enthalten sind, geführt werde (S. 21).

Vom Tiere unterscheidet sich der Mensch dadurch, dafs er bis zu einem gewissen Grade ein freies Geschöpf ist. Das Wollen, welches aus dem vollen Selbstbewufstsein des Menschen hervorgeht, nachdem es einer mehr oder minder umfassenden und gründlichen Überlegung unterzogen wurde, ist ein freies. Die Freiheit des Willens beim Menschen ist das Vermögen, Ziele und Zwecke vorzustellen. Das unfreie Wollen ist ein Wollen ohne Überlegung (S. 23).

Durch die Freiheit ist es dem Menschen ermöglicht, das Reich der Kultur zu gründen, indem er vermöge seiner Freiheit der Natur nicht absolut und ausschliefslich untergeordnet ist. Hierbei wich er von der Natur ab oder fiel sogar von ihr ab, was zur nächsten Folge eine angeborene Hilflosigkeit und Unselbständigkeit des Menschen hatte, die wir am deutlichsten bei Neugeborenen und Isolierten bemerken können (kein Tier, wenn es auf die Welt kommt, ist so hilflos und bleibt so lange hilflos wie der Mensch). Hieraus folgt weiter das Bedürfnis einer Erziehung im engeren Sinne. Das Kind wäre verlassen und verloren, wenn die Erziehung sich seiner nicht annehmen würde (S. 24). Schliefslich folgt hieraus die Notwendigkeit einer innigeren Vereinigung. Der Kampf mit der

Natur kann nur durch die Gesellschaft geführt werden, und die Gesellschaft beginnt erst in diesem Kampfe sich zu organisieren. Durch die Organisation der Gesellschaft ist ein neuer Erziehungsfaktor gegeben, der bis zu einem gewissen Mafse an die Stelle der Natur tritt. Der Mensch accommodiert sich der Gesellschaft, die der Natur mehr oder minder entfremdet ist. Die gesellschaftliche Erziehung gleicht der natürlichen darin, dafs sie unbewufst und planlos ist. Die Association wird erleichtert und gesteigert durch die Entwickelung der Sprache, vermöge welcher die Entwickelung des Menschen andere Bahnen einschlägt, als die der übrigen lebenden Wesen (S. 25).

Die Gesellschaft erzieht ihre Individuen dadurch, dafs sie sie ihrer Kultur assimiliert. Die Kultur ist die jeweilige Gestaltung der gesellschaftlichen Bildung nach den gemeinsamen Anschauungen und Sitten, den Formen des politischen, religiösen und wirtschaftlichen Lebens, der Art der Arbeit und Unterhaltung. Dieser Zustand ist nicht das Werk einzelner Persönlichkeiten, noch auch einer einzigen Generation; derselbe ist vielmehr das gemeinschaftliche und stetig anwachsende Werk aller der einzelnen aufeinander folgenden Generationen. Ebenso wie die Anlagen eine Erbschaft nach den Vorfahren von seiten der Natur sind, ebenso sind die Kulturerrungenschaften eine Erbschaft nach den Vorfahren von seiten der Gesellschaft. Die Bildung, welche uns persönlich, individuell scheint, ist eigentlich eine sozialen Bildung. Wir glauben mit unseren eigenen Augen zu schauen und mit unserem eigenen Verstande zu urteilen, während wir doch nur mit den Augen der Gesellschaft schauen und mit deren Verstand urteilen. — Damit die Kultur von Generation zu Generation wirken könne, mufs sie sich durch bestimmte, feste Formen objektivieren. Solche Formen sind politische Institutionen, insbesondere aber die Ausbildung der Sprache, besonders durch Schrift und Druck und deren Erzeugnisse, die Litteratur. Auf diesen Formen beruht das Gepräge des jeweiligen Kulturzustandes. Durch die kulturellen Elemente wird jedes Mitglied der Gesellschaft erzogen, indem es sich ihnen unbewufst und unwillkürlich anzupassen sucht. In diesen Formen, die es bei seinem Eintritt in die Gesellschaft vorfindet, und die es sein ganzes Leben hindurch begleiten, bewegt sich dessen ganze persönliche Entwickelung wie auf ausgefahrenen Geleisen, so dafs es wo nicht unmöglich, so doch wenigstens sehr schwer ist, gegen den Strom der zeitgemäfsen Kultur sich zu entwickeln. Nicht einmal die planmäfsige Erziehung vermag etwas gegen denselben (S. 26).

Die Gesellschaft erzieht ihre Mitarbeiter durch Anpassung auf doppeltem Wege und zwar 1. durch soziale Organisation und 2. durch den sozialen Verkehr. Jedes Mitglied der Gesellschaft accommodiert sich unwillkürlich den sozialen Institutionen, denn 1. wirken dieselben schon durch ihre äufsere Form auf seine An-

sichten und Urteile bestimmend ein; 2. gewähren sie ihm vielfache Vorteile und mannigfaltige Wohlthaten; 3. geben sie ihm ein öffentliches Beispiel und wirken so auf dessen Nachahmungstrieb und Wollen ein; 4. erhalten sie die gesellschaftliche Ordnung, der sich jeder unterordnen mufs; 5. unterstützen sie gewisse Richtungen und Bestrebungen durch ihre Protektion, während sie anderen Hindernisse entgegensetzen, wie insbesondere aus dem Gebahren der Staatsgewalt erhellt (S. 27). Der gesellschaftliche Geist, der die öffentlichen Institutionen durchdringt, geht auf den Einzelnen durch den Verkehr über. Das vollkommenste Verkehrsmittel ist die Sprache, die in der Gesellschaft entsteht, sich entwickelt und abschleift. Sprechen lernen wir nicht in der Schule, sondern durch den Verkehr in der Gesellschaft und zwar im zartesten Alter und relativ ohne Schwierigkeit. Zugleich mit der Sprache nehmen wir in uns einen ganzen Schatz von gesellschaftlichen Ideen auf, welche im Verlaufe der phylogenetischen Entwickelung in der Sprache zum Ausdruck gelangten. Dieser Schatz ist die kulturelle Erbschaft, die jeder von seinen Geistesvorfahren übernimmt (S. 28). Jedes Wort hat seine Geschichte und ist das Ergebnis einer langjährigen Kulturarbeit, welche darauf gerichtet war, das Wort als äufsere Sprachform mit einem bestimmten Gedankeninhalte zu erfüllen. — Der Sprache beraubt, bleibt der Mensch vereinsamt und entwickelungsunfähig, wie uns die Beispiele taubstummer oder verwilderter, aufserhalb der Gesellschaft aufgewachsener Menschen beweisen. Durch den Verkehr werden die schwachen und unvollkommenen Vorstellungen der geistig minder reifen Individuen von den stärkeren und vollkommneren Vorstellungen der Gereifteren aperzipiert. Je mehr sich die Vorstellungen verschiedener Personen assimilieren, um so mehr assoziieren sich die Personen selbst zu engeren und weiteren gesellschaftlichen Verbänden, Vereinen, Gemeinden, Staaten. Der engste und mächtigste gesellschaftliche Verband ist die Familie (S. 29). In einer jeden solchen Genossenschaft assimilieren sich die Mitglieder gegenseitig mehr oder minder. Dadurch, dafs die Individuen in Verkehr mit der Gesellschaft treten, entstehen besondere und merkwürdige psychische Erscheinungen, welche die Psychologie der Gesellschaft zu erforschen hat. Ganz anders erscheint der Mensch, wenn wir ihn als Einzel-Individuum, als wenn wir ihn als Mitglied der Gesellschaft betrachten (S. 30).

Die anerkannte Erziehungsbedürftigkeit des von der Natur sich lostrennenden Menschen führte zu mannigfachen Einwirkungen von seiten der Erwachsenen auf Unmündige. Die Erziehung im engeren Sinne ist eine planmäfsige Einwirkung des mündigen Menschen auf den unmündigen, um demselben innerhalb eines bestimmten sozialen Kreises jene Ausbildung zu geben, welche dessen allgemein menschliche Bestimmung erfordert (S. 31 ff.). — Die Erziehung im engeren Sinne hat kein leeres Feld vor sich; denn sie tritt zur natürlichen

und kulturellen Erziehung als dritter Faktor hinzu. Was für Erfolge wird sie bei dem Zöglinge erzielen können? (S. 33). Sie ist ohnmächtig, wenn sie sich von Natur und Gesellschaft losreist — und allmächtig, soweit sie sich dieser beiden Erziehungseinflüsse zu bemächtigen weifs und zur Erziehung im weiteren Sinne wird (S. 34). Das Schicksal (d. i. der Inbegrift aller an sich oft ziemlich unbedeutenden, in ihrer Wirkung jedoch durchgreifenden und entscheidenden Erziehungseinflüsse) beschränkt die Erziehung im engeren Sinne, da es den Menschen selbst, und zwar auf plötzliche und oft grausame Weise erzieht (S. 36). Die Erziehung ist um so wirksamer, je früher sie auftritt (S. 37). Durch den Unterricht erziehen wir, sofern wir durch den Lehrstoff Interessen erwecken (S. 44).

Der Erziehungsplan ergiebt sich aus der Analyse der Erziehung, welche uns zu folgenden Begriffen führt: 1. das Subjekt, welches erzogen wird; 2. der Zweck, zu dem erzogen wird; 3. die Art, wie erzogen wird und 4. die Orts- und Personen-Verhältnisse, unter welchen die Erziehung vor sich geht. Es ergeben sich demnach folgende Hauptstücke der Pädagogik (S. 45):

1. Die pädagogische Diätetik und Psychologie als die Lehre von dem Subjekte der Erziehung (Temperament, Aufmerksamkeit, Apperzeption, Entwickelung der Sprache und des Gemütes usw.)
2. Die pädagogische Teleologie als die Lehre vom Zwecke oder Ziele der Erziehung (im allgemeinen und im besonderen; Stärke des sittlichen Charakters. Erziehungszweck im Lichte der praktischen Ideen).
3. Die pädagogische Methodologie als die Lehre vom Plane oder Wege der Erziehung (Regierung; direkte und indirekte Erziehungsmittel; Belohnung und Strafe; die Bildung als Erziehung zur Vollkommenheit; Kulturgesellschaft; Erziehung und Kulturfortschritt; Umgang und Unterricht; volle Bedeutung des Unterrichtes; objektive und subjektive Seite des Charakters).
4. Die pädagogische Formenlehre (Familie, Hauslehrer, Alumnat, Schule, Organisation des Schulwesens, Schulaufsicht, Zucht und Führung.)

Wir brechen hier ab. Lindners interessanter Versuch, die Errungenschaften der Evolutionstheorie und der Soziologie für die wissenschaftliche Pädagogik zu verwerten, erweckt das Bedauern, dafs dem Verstorbenen eine formal abschliefsende Durchbildung seiner Gedanken nicht mehr gestattet war. Immerhin ist das Buch geeignet, die Ansichten über Aufgabe und Ziel der Erziehung und Bildung wesentlich zu klären.

Chronik der Reformbestrebungen.

VI.

Einjährige Dienstpflicht für Mädchen. — Das Lehrerprüfungswesen in Preufsen. — Die Geschichte des engeren Vaterlandes in der Volksschule. — Sozialdemokratische Jugendlitteratur. — Aus der Fachpresse.

Einjährige Dienstpflicht für Mädchen.

Einen beachtenswerten Beitrag zur Lösung sozialer Fragen veröffentlicht Frida Freiin v. Bülow in der »Tgl. Rdsch.« durch die folgenden Ausführungen:

»Wenn ich einen frommen Wunsch aussprechen darf, so ist es der, dafs alle jungen Mädchen wie der Mann sein Militärjahr, ihr Jahr in einem Volks-Kindergarten oder sonst einer Veranstaltung zum öffentlichen Wohl »abdienen« müfsten.« [1])

Diese Worte sprach kürzlich auf der Generalversammlung des allgemeinen deutschen Frauenvereins zu Dresden eine Autorität auf dem Gebiete des Mädchen-Erziehungswesens, Helene Lange.

Der fromme Wunsch fand im Kreise der Zuhörer und weit darüber hinaus eine so begeisterte Aufnahme, dafs die Annahme berechtigt ist, es sei damit ein unausgesprochenes, aber dringend empfundenes Bedürfnis Vieler berührt worden. Wo immer unter verständigen Frauen der Gegenstand zur Sprache kam, ertönte ein eifriges: »ja! ja! das ist wahr!«

Einjährige Dienstpflicht für unsere jungen Mädchen! Helene Lange bezeichnet es als »frommen Wunsch«, und ein solcher dürfte der Gedanke auch im günstigsten Fall auf längere Zeit hinaus bleiben.

Wir Deutschen haben geradezu eine Scheu vor allem, was uns neu ist, und werden uns immer zunächst instinktiv dagegen zur Wehr setzen. Wir hängen an der Überlieferung, wie wir an der Heimat hängen, teils aus Pietät, teils aus Mangel an Wagemut, indem wir nämlich, was wir sicher haben, dem Unsicheren, etwa zu Erringenden vorziehen. Des Deutschen zähe und eigensinnige Liebe zur Heimat steht in seltsamem Widerspruch zu seinem gleichfalls auf Überlieferung beruhenden Mangel an Nationalgefühl. Gerne verleugnet er den »Deutschen«, aber mit Stolz kennzeichnet er sich als Schlesier oder Rheinländer, als Friesen,

---

1) Vortrag von Helene Lange. Berlin 1892. L. Oehmigkes Verlag (R. Appelius).

Schwarzwälder, Bayern und Schwaben. Auch diese geschichtlich begründete Lokalisierung unseres Stammesbewufstsein wird nur sehr allmählich einem gemeinsamen deutschen Nationalgefühl Platz machen. Denn rasches Ergreifen einer neuen Idee liegt unserem Volkscharakter so fern, wie Entschlossenheit und kühnes Wagen.

Nein; wir stimmen für Sicherheit. Es könnte doch bei Hinz Anstofs erregen und Kunzen zum Kopfschütteln veranlassen, — es könnte doch, — und man weifs eben doch nicht u. s. w. Die Übel, die wir als Erbe der Väter mit uns herumschleppen, kennen wir wenigstens. Bleiben wir lieber beim Alten, so lange das langsam versteinerte oder faul gewordene Alte sich irgend, irgend tragen läfst! —

Und wir sind langmütig, wir Deutschen! —

»Bei keinem Menschen,« sagt Helene Lange in dem erwähnten Vortrag, »ist die Fähigkeit, nicht zu sehen, was wirklich vorgeht, nicht zu hören, wenn ein Notschrei durch das Land schallt, nicht zu empfinden, wenn das Elend ihnen nahe tritt, in Träumerei zu versinken, wenn das Leben wache Menschen verlangt, gröfser, als bei der Mehrzahl unserer jungen Mädchen der sogenannten besseren Stände, — aber aus den Mädchen werden Frauen!«

Von denselben »höheren Töchtern« sagt Professer Theobald Ziegler[1]): »Man schleppt sie durch das wilde Leben, durch die flache Unbedeutenheit unserer sogenannten Geselligkeit, läfst sie pflichtlos in der Welt umherflattern, sich putzen und zieren, kokettieren und mit Männern scharmuzieren, und als geistige Nahrung giebt m. n ihnen französische und englische Romane oder die unter solchen Umständen geradezu schädliche und verweichlichende, weil lediglich spielerische Beschäftigung mit der Musik. Und da wundert man sich noch, dafs so viele Frauen eitel und gefallsüchtig, kleinlich und für geistige Interessen stumpf, unlogisch und charakterlos sind. Statt aber dem entgegenzuarbeiten, verschliefst man ihnen gewaltsam den besten und einzigen Weg, der darüber hinausführt, den Weg ernster, geistiger Arbeit.«

Das also gekennzeichnete Drohnenleben der jungen Mädchen der höheren Stände fällt gerade in die Jahre, die für die geistige Richtung des Menschen die entscheidenden zu sein pflegen, nämlich die zwischen dem sechzehnten oder siebzehnten und dem ein- oder zweiundzwanzigsten Lebensjahre liegen. Sie bilden den Zwischenraum zwischen Schule und Heirat, — vorausgesetzt immer, dafs ein solcher Abschlufs erfolgt. Bei den vierzig Prozent der unverheiratet bleibenden Frauen dehnt sich die Zeit des Tändelns und geschäftigen Nichtsthuns ins unendliche aus. Der Gedankenlosigkeit der ersten Jahre folgt dann gewöhnlich quälende innere Unruhe, ein bis zum Unerträglichen gesteigertes Gefühl von Leere. Aus dem Honig naschenden Schmetterlingswesen werden eitle, beschränkte, oberflächliche Frauen oder nervöse, unzufriedene, verbitterte Fräulein.

1) »Die soziale Frage eine sittliche Frage« von Prof. Theobald Ziegler in Strafsburg. Stuttgart, Göschen.

Auf der anderen Seite gehen Tausende von Mädchen und Frauen aus dem Volke an Überbürdung körperlich und seelisch zu Grunde. Der Fabrikarbeiterin, die neben ihrer oft ungesunden, fast immer geisttötenden Erwerbsarbeit noch Haus und Kinder auch nur notdürftig besorgen soll, ist damit eine Arbeitslast aufgeladen, der der menschliche Organismus schlechterdings nicht gewachsen ist. Sie verkommt, ihr Haus verkommt, ihre Kinder verkommen. Der Mann tröstet sich mit Kneipe und Branntwein, dadurch verkommt auch er. Die Weifsnäherin, die Mäntelnäherin, die Strickerin, die von Morgens bis Abends oft bei ganz ungenügender Beleuchtung mit schmerzenden Augen und Lungenhusten über die Arbeit gebückt sitzt, erhält einen Lohn, von dem sie gerade ihr elendes Leben fristen kann, der es ihr aber unmöglich macht, die zum menschenwürdigen Leben notwendige gesunde Erholung zu suchen. Sie kann sich nicht den bescheidensten Genufs verschaffen, während sie ringsum Luxus und Vergnügen sieht. Was kann aus einem solchen Dasein kommen, als Neid, Hafs, wahnsinnige Verbitterung oder — das Aufgeben des gequälten Selbst: die Prostitution! Das Dienstmädchen, welches täglich in platonische Berührung mit dem behaglichen Wohlleben seiner Herrschaft kommt, mufs sich, gleichviel ob es sich wohl oder unwohl fühlt, von früh bis Abends für diese plagen, oft der Bälle und Konzerte wegen bis tief in die Nacht hinein wach sitzen, und erntet dafür statt der wohlerworbenen Teilnahme bei der Familie, die sie doch nicht entbehren kann, allzu häufig nichts als unfreundliche Worte, Vorwürfe für die geringfügigsten Versehen und sieht sich ohnmächtig gegenüber Anforderungen von verbrecherischer Gedankenlosigkeit. Wir kollektieren für Antisklaverei-Unternehmungen im fernen Afrika. Die Sklavenjagden mögen auch der Ungeheuerlichkeiten genug im Gefolge haben. Aber einmal im Hause des arabischen Herrn angelangt, führt die schwarze Sklavin ein Dasein, das dem unserer Fabrikarbeiterinnen, unserer Näherinnen, unserer meisten Dienstmädchen unbedingt vorzuziehen ist!

So steht es mit unseren Frauen: auf der einen Seite ein Luxusdasein, ein geschäftiger Müfsigang, der den Besseren selbst zur Qual wird; auf der anderen die trostloseste Arbeitssklaverei, die dem physischen und moralischen Untergang entgegenführt. Wo bleibt bei solchen Zuständen das vielgepriesene deutsche Frauen-Ideal? In der sogenannten Butzenscheibenlyrik! — Wenn die echte deutsche Frau nicht tot zu kriegen ist, wie jüngst irgendwo gesagt worden, so wird gerade sie eine solche Unnatur, wie die rasche Entwicklung modernen Manchestertums sie geschaffen, nicht gleichmütig hinnehmen. Ihr Gerechtigkeitssinn, ihr Ehrgefühl, ihr Freiheitsdrang, ihr Stolz, ihre Menschenliebe, alles, was echt und gut an ihr ist, mufs sich auflehnen.

Aber nicht aufstachelnd und kämpfend wünscht die deutsche Frau einzugreifen, wenn die grofse Not ruft, sondern opfernd und helfend. Sie überläfst es neidlos dem Mann, Wunden zu schlagen, wenn sie nur

heilen darf. Und ein praktisches Heilverfahren bietet der Vorschlag Helene Langes. Es soll dem besser gestellten Teile unserer Frauen das verschafft werden, was ihm so sehr fehlt: wirkliche ernste Arbeit, der Einblick in solche, das Verständnis dafür. Alle jungen Mädchen zwischen dem achtzehnten und zweiundzwanzigsten Lebensjahre sollen von Staatswegen zu einem Dienstjahr verpflichtet werden. Der Gedanke scheint mir echt preufsisch. Dem Vaterland und seinen künftigen Söhnen in erster Linie würde es zu gute kommen, wenn seine Töchter zu einer gewissen Strammheit im Dienst und Leistungstüchtigkeit gedrillt würden. Schlaffheit und Zimperlichkeit sind nie mit dem deutschen Frauen-Ideal identisch gewesen.

Es müfsten als »Kasernen« neben den bestehenden eine Anzahl neuer Krankenhäuser, Volkskindergärten, Volksküchen, Volks-Erholungsstätten, Dienstmägde-Herbergen u. s. w. errichtet werden. Entsprechend ihren Neigungen und besonderen Fähigkeiten würden die dienstpflichtigen Mädchen diesen verschiedenen Departements zuerteilt. Dann hätten sie unter gütiger, aber »strammer« Leitung ihr Jahr abzudienen und würden am Ende desselben mit einem ihre Führung und Leistungen betreffendes Zeugnis entlassen. Oder aber, sie könnten auch, wo Neigung vorhanden, sich zu Offizieren empordienen, um nun ihrerseits die Einjährigen zu leiten.

So verlockend es wäre, den Plan in weitere Einzelheiten zu verfolgen, halte ich die Zeit für noch nicht gekommen und werde mich daher begnügen, die augenfälligen Vorteile einer derartigen Einrichtung noch einmal kurz zusammenzufassen.

Vor allem würde das Dienstjahr den Charakter des erwachsenen jungen Mädchens in einer Weise bilden und stählen, wie es das Familienleben nur in Ausnahmsfällen, Schule und Geselligkeit überhaupt nie zu thun imstande sind. Es würde die Augen der jungen Damen für das wirkliche Leben öffnen, es würde sie für vieles, was später von ihr verlangt wird, tüchtig machen, es würde ihr den Geschmack an flachem Salongetändel nehmen und an flacher Lektüre, es würde sie gerechter machen für die Anforderungen an ihre Dienstboten und sie diesen menschlich näher bringen. Das junge Mädchen würde körperlich und seelisch erstarkt in das Elternhaus zurückkehren.

Indem ferner während des Dienstjahres die Töchter des Wohlhabenden mit den Armen die gemeinsam gleiche Arbeit zu thun, ja die Armen zu bedienen hätten, würde die böse Kluft zwischen den Ständen um ein gut Teil überbrückt und damit der Sozialdemokratie wirksam begegnet werden. Das Volk der Arbeitenden würde in den »besser Situierten« nicht mehr ausschliefslich Geniefsende sehen, sondern sie im Gegenteil, als freiwillig der Bequemlichkeit Entsagende, Dienende und Helfende, achten lernen. Ehrerbietung und Zuneigung für die erwähnten Damen, die ihre Kranken gebettet, ihre Kinder gewartet, ihre Hungernden gespeist, ihre geistig Darbenden belehrt und erfrischt

haben, ohne dafs ihnen eine Arbeit zu gering oder zu beschwerlich gewesen wäre, würde an Stelle von Neid und Groll treten.

Es könnte bei einer so begeisterten Anzahl von Dienstleistenden natürlich in weit umfangreicherer Weise für die Kranken, Armen, Verwahrlosten, besonders auch für die Kinder aus dem Volke gesorgt werden. Dem viel zu beklagenden Mangel an Hilfskräften in unseren Krankenhäusern wäre mit einem Schlage abgeholfen. Es ist nicht zu besorgen, dafs die jungen ungeschulten Damen mehr Mühe verursachen, als Hülfe leisten würden. Eine strenge Oberleitung, eine tüchtige Organisation kann dies vermeiden. Wenn die Einjährigen, ehe sie sich als gewissenhaft erwiesen, auch nur die allereinfachste, grobe Arbeit zuerteilt bekämen, so könnten die übermäfsig angespannten »Schwestern« schon in dankenswerter Weise entlastet werden. Im Kriegsfall würde aber ein ganzes Heer von gelernten und erprobten Pflegerinnen zur Verfügung stehen, auch ein nicht gering anzuschlagender Vorteil.

Das Lehrerprüfungswesen in Preufsen.

Das Lehrerprüfungswesen in Preufsen hat in letzter Zeit in der pädagogischen Presse viele Angriffe erfahren — ob mit Recht, wollen wir hier unerörtert lassen. In der »Preufs. Lehrer-Ztg.« unterbreitet nun ein Ungenannter Vorschläge zu einer gründlichen Umformung des Prüfungswesens, die wir im wesentlichen hier wiedergeben wollen. Es heifst dort:

1) Um als Lehrer oder Lehrerin angestellt zu werden, mufs jeder Schulamtsbewerber und jede Schulamtsbewerberin — gleichviel, ob dieselben ein staatliches Seminar besucht oder anderswo ihre Vorbildung empfangen haben — wie bisher eine Staatsprüfung (Abgangs- bezw. Kommissionsprüfung) ablegen, welche sich auf alle Unterrichtsfächer der Volksschule und die Lehrbefähigung erstreckt und teils mündlich, teils schriftlich ist. Das Bestehen dieser »Ersten Lehramtsprüfung« berechtigt nur zur einstweiligen Anstellung. 2) Um im öffentlichen Schuldienste endgültig angestellt zu werden, mufs sich jeder Lehrer und jede Lehrerin frühestens zwei, spätestens fünf Jahre nach dem Eintritt ins Schulamt, einer »Zweiten Lehramtsprüfung« unterziehen, welche teils mündlich, teils schriftlich ist, sich jedoch zum Unterschiede von der Ersten Lehramtsprüfung ausschliefslich auf die verschiedenen Zweige der Pädagogik, namentlich auf die spezielle Methodik des Volksschulunterrichts, sowie die Lehrbefähigung erstreckt. Näheres Eingehen auf das positive Wissen ist unbedingt ausgeschlossen, ausgenommen in solchen Fällen, wo ein Prüfling irgend eine Zensur des Zeugnisses über den Ausfall der Ersten Prüfung zu erhöhen beantragt hat. Über das Ergebnis der Zweiten Prüfung wird ein selbständiges Zeugnis ausgefertigt, welches nur Zensuren über die schriftlichen Arbeiten, über die Lehrbefähigung, über die Kenntnisse in den einzelnen Zweigen der Pädagogik, sowie über die Bekanntschaft mit der speziellen Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer enthält, so dafs jedwede Bezugnahme auf die Zensuren des ersten Zeugnisses unterbleibt. Dieses wird vielmehr

durch jenes angemessen ergänzt und behält mit Ausnahme der Zensuren über die Kenntnis der Pädagogik und über die Lehrbefähigung seine volle Geltung, da es sich ja auf das positive Wissen, nicht auch zugleich auf die Kenntnis der speziellen Methodik in den verschiedenen Untrrichtsgebieten bezieht. Die zweite Prüfung darf in keinem Falle eine »Wiederholungsprüfung« sein, sie mufs im Gegenteil feststellen, in welchem Mafse der junge Lehrer oder die junge Lehrerin in die methodische Handhabung des Unterrichts und in die Erziehungspraxis eingedrungen ist, inwiefern sich zu dem durch die Erste Lehramtsprüfung bekundeten »Wissen« nunmehr durch mehrjährige Erfahrung das unentbehrliche »Können« gesellt hat. Zu einer Wiederholungsprüfung darf sie schon um deswillen nicht herabgedrückt worden, weil es wohl etwas zu viel verlangt ist, dafs derjenige, welcher sich in erster Linie in seiner fachlichen Ausbildung vervollkommnen mufs und in der Schule und für die Schule zu arbeiten hat, aufserdem noch verpflichtet sein soll, das gesamte Wissen mit allen seinen Einzelheiten in dem Umfange sich zu erhalten, wie es bei dem Seminarabgange vorhanden war. Ob wohl die Akademiker, wenn sie nach den Fachstudien ihre Staatsprüfungen ablegen, auch noch alle im stande sind, das Abiturientenexamen nochmals zu bestehen? 3) Wer beide Lehramtsprüfungen in allen Teilen (ausgenommen allerdings die technischen Lehrfächer) gut besteht, erlangt dadurch die Befähigung, an den Oberklassen der Mittelschulen und der höheren Mädchenschulen angestellt zu werden. Zur Erteilung von Unterricht an den Unterklassen dieser Schulen, wo solche etwa noch vorhanden sind, befähigt das einfache Bestehen der beiden Lehramtsprüfungen. Lehrern und Lehrerinnen, welche bei der Prüfung nicht in allen angegebenen Fächern gut bestanden haben, sowie diejenigen unter ihnen, welche sich in fremden Sprachen prüfen lassen wollen, steht es frei, sich einer Nachprüfung in den betreffenden Gegenständen zu unterwerfen (Lehrer bei einem Seminar, Lehrerinnen bei einem Seminar bezw. vor einer Kommission). 4) Lehrer und Lehrerinnen, welche mindestens 5 Jahre in Schulen unterrichtet haben, können zur Rektoren- bezw. Schulvorsteherinnenprüfung zugelassen werden. Diese ist eine vorwiegend mündliche und erstreckt sich auf alle Zweige der Pädagogik und speziellen Methodik, auf die Kenntnis der Lehrmittel, sowie der Jugend- und Volksschriften. Auf die sachlichen Kenntnisse wird nur bei denen zurückzugreifen sein, welche die Qualifikation als Lehrer an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen nicht besitzen. Kenntnis fremder Sprachen ist nur dann erforderlich, wenn die Befähigung zur Leitung von Schulen mit fremdsprachlichem Unterricht nachgesucht wird. Die Prüfung pro loco, die heutzutage mit Vorliebe von Theologen abgelegt wird, käme am besten in Fortfall, denn derartige Ausnahmestellungen sind schädlich.

Durch eine Reform des preufsischen Lehrerprüfungswesens in diesem Sinne würde nicht nur eine gleichartige Behandlung der Lehrer und der Lehrerinnen, sondern auch eine in mancher Beziehung wesent-

liche Vereinfachung desselben herbeigeführt. Voraussetzung einer solchen Reform ist freilich, dafs die Seminare dem Zöglinge dasjenige Mafs von Kenntnissen vermitteln, welches im heutigen Mittelschullehrer-Examen gefordert wird. Ist sonach allerdings die Beseitigung der geforderten Mittelschullehrerprüfung noch von einer Hebung der allgemeinen Lehrerbildung abhängig, so steht dagegen der Einführung der Zweiten Lehrerprüfung für die Lehrerinnen durchaus nichts im Wege.[1] Letzteres zu bewirken und durch die Vervollkommnung der Lehrerbildung ersteres zu ermöglichen. das sollte die oberste Schulverwaltung in Preufsen als ihre dringende Aufgabe ansehen. Sollte sie aber wider alles Erwarten nicht geneigt sein, auf das geforderte Mittelschullehrer-Examen zu verzichten, so müfsten in bezug auf dasselbe, sowie auf die Rektorenprüfung einige wichtige Änderungen zur Durchführung gelangen: 1) Hinsichtlicht der Mittelschullehrerprüfung: die Verteilung der Prüfungsfächer in Gruppen, von denen die Examinanden je eine zu wählen haben, mufs geändert werden, so dafs neben zwei fremden Sprachen einerseits die gesamten mathematisch naturwissenschaftlichen Fächer (Arithmetik, Planimetrie, Trigonometrie, Stereometrie, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Chemie, Physik und Geographie), anderseits sämtliche ethischen Fächer (Religion, Deutsch und Geschichte) eine Gruppe bilden. Die Ablegung von Lehrproben und der Nachweis allgemeiner Bildung wird von Lehrern auf Grund der Lehramtsprüfungen nicht gefordert, abgesehen natürlich von den Fächern, in denen nicht ein genügendes »Wissen« nachgewiesen ist. Die bisher den Lehrern verschiedener Grofsstädte gewährte Vergünstigung, in besonderen Fortbildungskursen Teilprüfungen abzulegen, fällt fort; die bezüglichen Ministerial-Erlasse werden aufgehoben. 2) Hinsichtlich der Rektorenprüfung: Zuzulassen sind zu derselben alle seminarisch gebildeten Lehrer, welche wenigstens fünf Jahre in Schulen unterrichtet haben; das Bestehen der Mittelschullehrerprüfung ist nicht mehr Vorbedingung. Sie erstreckt sich wie bisher auf alle Zweige der Pädagogik, insbesondere auf die spezielle Methodik etc. Die allgemeine Bildung gilt bei Lehrern als nachgewiesen, sobald sie in den einzelnen Fächern bei der Lehramtsprüfung die Zensur gut erhalten haben. Bestanden wird die Prüfung im vollen Umfange (Befähigung zur Anstellung als Rektor an Schulen mit fremdsprachlichem Unterricht) oder im beschränkten Umfange (Befähigung zur Anstellung als Rektor an Schulen ohne fremdsprachlichen Unterricht); alle Mitteldinge, wie die Prüfungen »pro loco«, sind unbedingt zu beseitigen.

Die Geschichte des engeren Vaterlandes in der Volksschule.

Auf der 11. Hauptversammlung des Altenburger Lehrervereins, die vorigen Herbst in Schmölln S. A. tagte, hielt der durch seine geschichtlichen Arbeiten bekannte Lehrer Fritzsche-Altenburg einen Vortrag über das Thema: »Die Geschichte des engeren Vaterlandes in

[1] Die Einführung dieser Prüfung war bekanntlich auch in dem Zedlitzschen Gesetzentwurfe vorgesehen. D. H.

der Volksschule», in dem er nachfolgende sehr beachtenswerte Leitsätze begründete:

1. Der Stammes- und Lokalgeschichte gebührt unstreitig eine hervorragende Berücksichtigung im Geschichtsunterrichte der Volksschule; denn sie ist ganz besonders geeignet, einerseits die Liebe zur Heimat und somit auch die Liebe zu dem weiteren Vaterlande zu wecken und zu pflegen, andererseits aber auch das Verständnis der nationalen Entwickelung wesentlich fördern zu helfen und dadurch zugleich das historische Interesse lebendig zu erhalten.

2. Der Heimatsgeschichte fällt die Aufgabe zu, die Wechselbeziehungen zwischen Stamm und Nation, zwischen Heimat und Vaterland aufzusuchen und im einzelnen nachzuweisen, wie die Entwickelung des Heimatlandes jederzeit bedingt worden ist durch die Entfaltung des einen grofsen Vaterlandes, wie aber auch der einzelne Stamm an der Entwickelung der gesamten Nation nach Kräften mitgewirkt hat.

3. Daraus ergiebt sich zugleich, dafs diese Aufgabe nur dann voll und ganz erfüllt werden kann, wenn Heimats- und Nationalgeschichte im Unterrichte jederzeit im engsten Zusammenhange gelehrt werden.

Die isolierte Betrachtung der Heimatsgeschichte als Vorstufe für den eigentlichen Geschichtsunterricht ist sowohl in der alten, als auch in der von Albert Richter geforderten Weise vollständig zu verwerfen,

a) weil eine von der vaterländischen Geschichte losgelöste Behandlung derselben bei den Kindern weder auf Verständnis noch auf lebhaftes Interesse rechnen kann;
b) weil durch eine Darbietung von innerlich zusammenhanglosen heimatlichen Geschichtsbildern ein falsches, einseitiges Bild von der Entwickelung der Heimat erzeugt wird.

4. Aus dem fast überreichen Stoffe ist nur dasjenige auszuwählen, was von nachhaltiger Wirkung und bleibender Bedeutung geworden ist und die Haupteigentümlichkeiten unseres Stammes in klares Licht stellt.

Insbesondere ist die zuständige Seite der Heimatsgeschichte im Unterrichte zu betonen.

Der Auswahl des heimatgeschichtlichen Lehrstoffes werden durch die im Unterrichte zur Behandlung kommenden Hauptwendepunkte der vaterländischsn Geschichte sichere Bahnen vorgezeichnet.

5. Der heimatgeschichtliche Lehrstoff wird in den Gang der Nationalgeschichte eingeflochten und zwar so,

a) dafs derselbe auftritt als analytisches Material, sofern er durch Exkursionen etc. bereits bekannt ist;
b) dafs er benützt wird als synthetisches Material und so den Nachweis liefert dafür, dafs der einzelne Stamm an der Entwickelung des grofsen Vaterlandes nach Kräften mitgewirkt hat;
c) dafs er verwandt wird als Übungsstoff, der da zeigt, dafs die Entwickelung der Heimat durch diejenige des grofsen Vaterlandes bedingt worden ist.

Am Schlusse der Betrachtung jeder vaterländischen Hauptepoche ist ein Kulturbild der Heimat zu entwerfen.

Sozialdemokratische Jugendlitteratur.

Der Erfurter sozialistische Parteitag hat bekanntlich durch Beschlufs »den befähigten Mitgliedern der Partei es zur Pflicht gemacht, ihr Augenmerk darauf zu richten, dafs eine Jugendlitteratur zustande kommt, welche in unterhaltender Weise, dem Wesen der Kindheit entsprechend, den Geist und das Gefühl der Jugend zugunsten des Sozialismus weckt und bildet.«

Bei der grofsen Zahl von Persönlichkeiten in dieser Partei, die für ihre litterarischen Fähigkeiten eine passende Verwendung suchen, war es voraus zu sehen, dafs dem Beschlusse die Ausführung unmittelbar folgen werde. Bald nach jenem Kongrefs gab die sozialistische »Berliner Wochenschrift für Volksbildung«, der »Leuchturm«, eine Beilage, »Für die Jugend« heraus. Ein Pröbchen daraus mag zeigen, wie sich die sozialistischen Pädagogen die »Erziehung der Menschheit für eine bessere Zukunft« denken. In einer Fabel »Erlebnisse einer Mäusefamilie« erzählt die Mausemutter, »nicht nur eine sehr gelehrte, sondern auch sehr kluge Frau«, ihren Kindern: »Die Menschheit zerfällt gegenwärtig in zwei grofse Lager, die sich einander feindlich gegenüberstehen. Das eine Lager besteht aus Gläubigen; diese glauben nämlich an ein höheres Wesen und an ein Leben nach dem Tode. Das andere Lager besteht aus Ungläubigen, welche nicht an ein höheres Wesen glauben und denen das Leben nach dem Tode unmöglich erscheint. Beide Parteien suchen natürlich alles für sich auszubeuten, was in den Forschungen und Entdeckungen der Wissenschaft für ihre Ansicht spricht oder zu sprechen scheint. Die Anhänger der ersten Ansicht haben ein dickes Buch, das sie für heilig erklären und dem sie alles aufs Wort glauben, weil sie meinen, dafs alles, was darin steht, von dem höchsten Wesen selbst den Verfassern eingegeben sei. In diesem Buche steht nun irgendwo, dafs ein Mann der Sonne geboten habe, sie solle stille stehen einen Tag lang, und daher (!) behaupten seine Verehrer von jeher, dafs die Sonne sich um die Erde bewege und dafs die Erde stillstehe. Schliefslich gelang es der Wissenschaft, zu beweisen, dafs die Sache umgekehrt sei. Da entstand grofses Ärgernis unter den Gläubigen, die man auch Fromme nennt, und sie wollten es nicht glauben trotz der gewichtigsten Beweise, weil sie einsahen, dafs diese Entdeckung der Hebel sein würde, mit dem nachher auch manches andere aus den Angeln gehoben werden könnte. Sie haben aber schliefslich wieder weichen müssen, weil sie nicht gegen das als wahr Erkannte ankämpfen konnten, doch aber haben sie bis in die neueste Zeit sonderbare Heilige in ihren Reihen gefunden, welche behaupten, dafs jenes Buch Recht und die Wissenshaft Unrecht habe, dafs die Erde still stehe und die Sonne sich drehe.«

Als Weihnachtsgabe für die reifere Jugend empfiehlt der »Vorwärts«

ein soeben erschienenes »Lesebuch für Kinder aufgeklärter Eltern. I. Teil. Von Theobald Werra« und bezeichnet es als ein solches, »das den Ansprüchen an eine Jugendlitteratur, wie sie der Erfurter Parteitag wünschte, volllauf genügt.« Aus der Vorrede mögen folgende Ausführungen hier Platz finden: Die Herrschaft des Schwertes sei zu Ende, die Menschheit trete unter das Zeichen der Arbeit Damit sei der alte und der neue Geist vollständig charakterisiert: Was an Lesebüchern vorhanden, ziele nur darauf ab, die Kinder für politischen und religiösen Fanatismus, für den alten Geist zu erziehen. Sie strotzen von Kriegsgeschichten, von fanatisch-religiösen Einseitigkeiten und lehren alles, nur keine wahre Sittlichkeit, keine wahre Menschenliebe und am allerwenigsten Duldsamkeit. Das Lesebuch soll in dem Kinde den Abscheu vor dem Geist der Herrschsucht und Vergewaltigung erregen, es mit Entsetzen vor allem Fanatismus erfüllen. So soll es vorbereitet werden auf die Ideale der neuen Zeit, der wahren Menschlichkeit.

Ohne die Bedeutung derartiger Publikationen vorerst zu überschätzen, können wir den Jugendschriften-Vereinigungen doch nur raten, sich von vornherein um diese Art Jugendlitteratur zu kümmern. Der oben angeführte Parteibeschlufs fordert neben der Schaffung so gearteter Lektüre auch, dafs sie »agitatorisch der Jugend zugänglich gemacht wird.«

Aus der Fachpresse.

»Bestrafung jugendlicher Verbrecher, Zwangserziehung und Volksschule.« (G. Helmcke. Neue Päd. Zeitung 1891. 44. 45.) Wie die Volksschule ihrer unterrichtlichen Aufgabe nur an vollsinnigen und geistig gesunden Kindern erfüllen kann, nicht Vollsinnige und Schwachsinnige aber besonderen Unterrichtsanstalten überwiesen werden, so kann sie auch ihre erziehliche Aufgabe nur an sittlich gesunden Kindern erfüllen. Diese Forderung, ihr nur sittlich gesunde Kinder zuzuweisen, hat das erste Anrecht auf Erfüllung; denn die Volksschule ist in erster Linie Erziehungsanstalt Ihr mufs, auch der Fortbildungsschule, wie der gehobenen Schule, das Recht zustehen, sittlich ungeeignete Kinder auszuweisen. Wie Kinder, welche mit einer ansteckenden Krankheit behaftet sind, so lange in besondere Pflege bleiben bis sie geheilt sind und die Gefahr der Ansteckung vorüber ist, so bedürfen solche Kinder, welche verwahrlost sind, oder augenscheinlich in Gefahr schweben, zu verwahrlosen, mit noch gröfserer Notwendigkeit um ihrer selbst und ihrer Mitschüler willen, eine bis zur Heilung auszudehnende abgesonderte Erziehung.

»Die Rechte der Familie an der Schule.« (J. Honke. Prax. der Erziehungsschule 1891. II—VI). Die Quellen aller Sittlichkeit, Bildung und Wohlfahrt liegen in der Familie; deshalb kann nur die Familie die normale Grundlage aller gedeihlichen Erziehung bilden. Zur Gründung von Schulen haben die fortgeschrittenen Kulturverhältnisse des Volkslebens geführt, daher zeigte das Schulleben ursprünglich Mannig-

faltigkeit, Freiheit und Regsamkeit. In Brandenburg-Preufsen hat die Regierung die meisten Schulen geschaffen, so sind wir zur Staatsschule gekommen, die der Erziehung im allgemeinen nicht zum Vorteil gereicht. Die Bestrebungen, eine sachliche und rechtliche Gestaltung des Erziehungswesens herbeizuführen, sind deshalb durchaus berechtigt. Folgende Grundsätze müssen dabei gelten: Nur die Familie hat die Pflicht der Kindererziehung; alle anderen sittlichen Gemeinschaften haben diese besondere Verpflichtung nicht, wohl aber haben sie die allgemeine Pflicht, alles sittliche Streben nach Möglichkeit zu fördern, also auch die Erziehung. Wenn sie diese allgemeine Pflicht erfüllen, erwachsen ihnen auch gewisse Rechte an der Schulerziehung. Die Rechte der Familie entstehen durch Vereinbarung mit den anderen Gemeinschaften und erstrecken sich auf die Gründung von Schulen, Schulgemeinden und Schulverbänden, auf die Anstellung, Besoldung und Beaufsichtigung der Lehrer, Schulpfleger und Schulräte, auf die Bestimmung des Lehrzieles, des Lehrstoffes und der Lehrbücher, auf die Schulzucht und auf die Schulpflege.

»Welche Aufgaben stellt die Gegenwart an die Arbeit der Volksschule?« (Voigt. Aus der Schule. IV. 8.) Die wesentlichen Merkmale der Gegenwart im Vergleiche zu früheren Perioden zeigen sich in der nationalen Wiedergeburt unseres Volkes, in der Beteiligung der Massen an der Staatsverwaltung, in der vollkommenen Umbildung der sozialen Lebensgestaltung, in den Fortschritten der Wissenschaft und der allgemeinen Verbreitung ihrer Ergebnisse, sowie in der machtvollen Weltstellung der Presse. Zur Beseitigung der Gefahren, die dieser Thatbestand in sich birgt, ist notwendig, dafs die Volksschule ein gründliches und möglichst umfassendes Wissen vermittele, die selbständige geistige und sittliche Kraft entwickele und eine ideale Lebensauffassung begründe, die durch die Ideen »Christentum« und »Königtum« beherrscht ist. Was die erste Aufgabe angeht, so haben die allgemeinen Bestimmungen für ihre Durchführung freie Bahn geschaffen, nur dem Geschichtsunterricht der Oberstufe ist gröfsere Berücksichtigung zu wünschen. In bezug auf die zweite Aufgabe hat ein methodisch tüchtiger Unterricht, der sich im ganzen mit den Forderungen der Herbartschen Pädagogik deckt, das Entscheidende zu leisten. In Anbetracht der dritten Aufgabe mufs der Religionsunterricht biblisch historisch sein, der Katechismus also an das Ende treten und nicht analytisch behandelt werden, entschieden ethisch sein, das Lebensbild Jesu demnach zusammenhängend und intensiv behandelt werden, und ausdrücklich apologetisch sein. Der Lehrer mufs also eine klare Auffassung vom Wesen der christlichen Religion besitzen, die keineswegs eine Summe von Lehrsätzen, sondern eine Offenbarung Gottes innerhalb der menschlichen Geschichte ist.

Reform-Litteratur.

(Eingehende Besprechung vorbehalten.)

VI.

a) Bücher.

Alexander, J. J., Theoretisch-praktischer Lehrgang der Rundschrift. 1. u. 2. Heft. à 20 S. (Strafsburg i. E., Strafsburger Druckerei und Verlagsanstalt. à 20 Pf.)

Bossong, Franz, Der Kampf der Taubstummen um die Laut- und Gebärdensprache. (Wiesbaden, J. Bossong. 28 S. 50 Pf.)

Dörpfeld, Rekt. a. D., F. W., Das Hauptstück einer gerechten, freien und friedlichen Schulverfassung. 1. Lfg. (Hilchenbach, L. Wiegand. IX, 63 S. 75 Pf.)

Heilmann, Erster Sem.-Lehr., Forderungen der gegenwärtigen Zeit an den Volksschul-Unterricht. (Halle a/S., Schrödel. 15 S. 60 Pf.)

Janke, O., Die Litteratur der Schulhygiene. Kritischer Bericht. (Gotha, Behrend. 54 S. 60 Pf.)

Köhler, Ob.-Med.-R., Landesanst.-Dir., Dr. C. A., Die Schulgesundheitspflege. Ferner: Über Wesen und Behandlung des kindlichen Schwachsinnes. (Ravensburg, Dorn. 40 S. 1 M.)

Lay, W. A., Psychologische Grundlagen des erziehenden Unterrichts und ihre Anwendung auf die Umgestaltung des Unterrichts in der Naturgeschichte. (Bühl, Konkordia. XI, 113 S. 1,20 M.)

Rifsmann, R., Rektor, Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwickelung unseres Jahrhunderts. (Gotha, Behrend. 48 S. 60 Pf.)

Schneider, Christ., Sem.-Lehrer, Die Schrift und der Schreibunterricht. (Bielefeld, Helmich. 16 S. 40 Pf.)

b) Aufsätze.

Brofsmann, Über Lehrerbildung. (Lehr.-Ztg. f. Thüringen 12. 13. Jena, Mauke. à 25 Pf.)

Capesius, Dr. J., Die Bedeutung der Himmelskunde für die Volksschule. (Schul- und Kirchenbote 7. 8. Kronstadt, Zeidner.)

Franke, O., Die Generationslehre als Versuch einer naturgemäfsen Periodenbildung in der Geschichte. (N. päd. Ztg. 14—17. Magdeburg, Jensch. à 15 Pf.)

Dr. E. v. Sallwürk, Die Fragepunkte der heutigen Pädagogik nach ihrem geschichtlichen Herkommen. (Rh. Bl. 1. 2. Frankfurt a/M., Diesterweg. à 1,50 M.)

Schäfer, Dr., Gegen die Reformer. (Frankf. Schulztg. 5—7. Frankfurt a/M., Neumann & Kesselring. à 25 Pf.)

Schleichert, F., Pflanzenbiologische Schulsammlungen. (Päd. Warte 27. Lpzg., Oskar Schneider. 25 Pf.)

Spindler, Schule und Sozialdemokratie. (Volksschule 4. Stuttgart, Bonz & Co. 40 Pf.)

Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. (D. Bl. f. erz. Unt. 13. 14. Langensalza, Beyer u. S. à 20 Pf.)

Wendebourg, W., Gutachten über die Zweckmäfsigkeit und Durchführbarkeit des Knaben-Handarbeitsunterrichts auf dem Lande. (Hannov. Volksschule 16. Hildesheim, Gerstenberg.)

Weber, Hugo, Vom Verknüpfen und Verweben der Unterrichtsstoffe. (Allg. d. Lehr.-Ztg. 14—17.)

Neue Bahnen.

Reform-Zeitschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 7. *Juli* 1892. **III. Jahrg.**

Ein neuer Lehrplan für den Zeichenunterricht in der Volksschule.

Von **Paul Stade** in Sondershausen.

Der Zeichenunterricht ist zwar das jüngste Glied im Organismus unserer Schulen, wird auch vielfältig als das Stiefkind behandelt, gestofsen und beiseite geschoben, aber das unwichtigste derselben ist er trotzdem nicht. Schwer hat er oft anzukämpfen gegen ein hartnäckiges Vorurteil, das Überbleibsel jener Zeit, da er nicht mehr als eine zeitvergeudende Spielerei gewesen; hindernd tritt ihm auch manchmal noch die Thatsache entgegen, dafs die Lehrer selbst seine nicht leichte Behandlung noch zu wenig verstehen. Aber wenn wir bedenken, was im Laufe von höchstens 20 Jahren aus ihm geworden ist, wie gut er sich trotz aller Hindernisse zu entwickeln verstanden, dann zeigt sich schon in diesem erstaunlichen Fortschritte allein seine unverkennbare Bedeutung.

Wer hätte wohl früher für möglich gehalten, dafs auch eine freie Kunst — wie das Zeichnen — sich methodisch, nach streng geregelten Gesetzen lehren liefse, früher, wo man annahm, dafs für das Erlernen selbst der bescheidensten Stufe des Zeichnens eine besondere Begabung erforderlich sei. Daher beschränkte man sich auch darauf, den Kindern eine bunte Reihe oft herzlich schlechter Vorbilder zu geben und sie nach Herzenslust — so gut oder schlecht das einzelne es vermochte — danach »malen« zu lassen. Freunde konnte sich ein solches Vorgehen und seine Erfolge natürlich nicht erwerben, und wenn man heut noch vielfach absprechende Urteile über den Zeichenunterricht hört, dann sind sie zumeist ein Zeichen dafür, dafs der Sprechende den alten, aber nicht den heutigen Zeichenunterricht kennt.

Was sich in den bahnbrechenden Versuchen von Peter Schmidt und den Gebrüdern Dupuis noch unbehilflich und doch bestimmt geäufsert hatte, das Bestreben, eine methodische

Grundlage für den Zeichenunterricht zu finden, das hob den mifsachteten Unterricht binnen wenigen Jahren auf eine vorher ungeahnte Höhe, und die rastlose Arbeit seiner Vorkämpfer gab ihm bald eine sichere pädagogische Grundlage. Man schaffte zunächst die Einzelbeschäftigung und alle damit verbundene Willkür ab und stellte als erste, unumgängliche Forderung auf, dafs auch das Zeichnen sein Ziel im Massenunterricht, in der gleichzeitigen Belehrung einer ganzen Klasse, in der Beschäftigung aller Schüler mit einer einzigen Aufgabe zu erreichen habe.

An Stelle der kleinen, nur für einen Schüler berechneten Vorlagen mufsten nun allerdings viel gröfsere Vorbilder treten, und so entstand das jetzt hochentwickelte Hilfsmittel, welches wir Wandtafel oder Wandkarte nennen. Natürlich wurde auch der sprunghaften, oft ganz verkehrten Wahl der alten Vorlagen ein Ende gemacht, und nach mannigfachen Versuchen — die kennen zu lernen recht lehrreich und bezeichnend für den Gang der Entwicklung ist — wurde eine Reihe hergestellt, gegen deren Folgerichtigkeit nichts einzuwenden ist.

Dabei blieb indessen die Entwicklung nicht stehen, denn während die alte Schule das ganze weite Gebiet der Darstellung in ihren Vorlagen zu bearbeiten suchte, Häuser, Landschaften, Tiere und Menschen von den Schülern nach ihren Bildern zeichnen liefs, schränkten die Neuerer ihre Aufgabenkreise immer mehr ein, verwarfen mit der Zeit alles Körperliche und wählten die Vorbilder für ihre vergröfserten Vorlagen bald nur aus dem Gebiete der Flächenverzierung. Daneben versuchte man unausgesetzt, den Körper selbst für den Unterricht der Schule nutzbar zu machen, und fand einen Weg, auch dieses Ziel zu erreichen, den Schüler zur Darstellung des Runden nach dem Runden anzuleiten; damit aber öffnete sich ein Feld für den Zeichenunterricht, das ihm eine bis dahin ungeahnte Entfaltung gestattete.

Da man bei all diesen Schritten stets Sorge trug, den Boden logischer Entwicklung und pädagogischer Behandlung nicht zu verlieren, so bildete sich immer bestimmter die Methode des neuen Unterrichtes aus, also, dafs er sich bald kühn mit seinen älteren Geschwistern in eine Reihe zu stellen vermochte. Die Umstände brachten es — allerdings erklärlicher Weise — mit sich, dafs diese ganze Entwicklung zunächst an den höheren Schulen ins Leben trat und sich vorläufig auch auf dieselben beschränkte; die Volksschule kam nur langsam und schrittweise auf dem betretenen Wege nach. Eingeholt hat sie den Vorsprung, den so die höheren Schulen gewonnen haben, zwar noch nicht, aber in den letzten Jahren ist doch auch für den Zeichenunterricht in der Volksschule recht viel gethan worden, und er

ist dadurch zu einer Stellung gelangt, in der er sich recht wohl sehen lassen kann.

Die Einsicht, dafs ein nach vernunftgemäfsen Grundsätzen erteilter Zeichenunterricht von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Schule ist, gewinnt immer gröfsere Verbreitung; denn erst durch ihn wird ja eine fühlbare Lücke in der Ausbildung unserer geistigen Kräfte geschlossen. Wenn man bedenkt, dafs wir den weitaus gröfsten Teil aller Wahrnehmungen mit dem Gesichte machen, dafs bei allen Eindrücken, die wir von aufsen empfangen, das Auge viel mehr beschäftigt ist als das Gehör, wenn man sich vergegenwärtigt, welche unzählige Summe von Erkenntnis das Auge dem Menschen an einem einzigen Tage vermitteln mufs, dann zeigt sich die Wichtigkeit auch unverkennbar, welche einer systematischen Ausbildung des Auges zugesprochen werden mufs.

Allerdings kann nicht geleugnet werden, dafs der Mensch auch ohne solche Schulung, einzig an der Hand seiner praktischen Erfahrungen, die empfangenen Eindrücke zu verstehen und zu verarbeiten vermag — ist es doch gegangen, so lange der Zeichenunterricht nicht hilfreich zur Stelle gewesen — aber ebenso unleugbar ist auch der Vorteil, der ihm aus einer gründlichen Erziehung dieses wichtigen Organes erwachsen mufs.

Die meisten Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Besitz der Unterricht vermittelt, fallen unter denselben Gesichtswinkel, auch sie lassen sich, soweit das tägliche Leben ihre Beherrschung verlangt, durch dasselbe erwerben. Aber ein solcher Besitz, nur auf das Unentbehrlichste beschränkt, schafft keine Freude, er ist ein Notbehelf für den Verkehr, aber kein Bildner des Geistes. Der wahre Genufs und der richtige Gebrauch des Wissens können erst eintreten, sobald man dasselbe — wenn auch in gewisser Beschränkung — beherrscht, das heifst, wenn man über seinem Stoffe steht. In diesem Sinne aber mufs auch eine schulgemäfse Übung des Auges, gegenüber der empirischen, den Vorzug verdienen.

Ein solcher Zweck kann in der Schule durch die Anschauung gefördert werden, wird also keineswegs durch das Zeichnen allein zu erreichen sein. Weil aber der Zeichenunterricht in seiner jetzigen Entwicklung die Anschauung zu seiner hauptsächlichen Grundlage gemacht hat, indem er jedes seiner Objekte einer überaus sorgfältigen Betrachtung und Zergliederung unterwirft, und weil er durch die endliche Nachbildung des Geschauten von seiten des Schülers ein unübertreffliches — ihn weit über den Anschauungsunterricht hebendes — Mittel besitzt, das Betrachtete in seinen kennzeichnenden Formen dem Gedächtnisse unverwischbar einzuprägen, so ist gerade der Zeichen-

unterricht wie kein anderer befähigt, die Schulung des Auges, das Vermögen einer raschen Auffassung zu fördern.

Man sieht, es ist keine mechanische Übung mehr, von der hier die Rede ist, es handelt sich nicht um eine Thätigkeit, bei welcher der Geist leer ausgeht, sondern gerade die Ausbildung des geistigen Auges, des bewufsten Sehens ist das Ziel.

Das ist es aber nicht allein, was dem Zeichenunterrichte seine Bedeutung sichert, sondern die Mittel, deren er sich bedient, sollen auch die Erkenntnis des Schönen wecken und befördern. Es ist das eine grofse Aufgabe, die nicht leicht zu lösen, denn nicht unbewufst soll diese Erkenntnis dem Kinde aufgehen — vermittelt durch seine zeichnerische Beschäftigung — sondern schrittweise soll es eingeführt werden in das Reich des Schönen, seine Bedingungen und Gesetze sind an den Beispielen, welche die Aufgabenreihe bietet, eingehend zu betrachten und zu erläutern.

Das Zeichnen ist aber auch eine Sprache und zwar eine vollkommen internationale, die überall zur Verständigung anwendbar ist. Zwei grofse, unschätzbare Möglichkeiten besitzt der Mensch, seine Gedanken und Absichten auf weite Entfernung und für lange Zeiten kenntlich zu machen: das ist die Schrift und das Bild. Jede derselben hat ihr abgeschlossenes Gebiet. Findet die eine ihre Stärke in der Erzählung, so ist die andere nicht minder grofs in der Schilderung, mit einander verbunden zu gleichem Zweck, bildet eine die vollkommenste Ergänzung der andern. Viele Dinge lassen sich gleich gut in beiden — Sprachen — zum Ausdruck bringen, für jede aber giebt es eine Grenze der Wirksamkeit, über die hinaus sie nicht kann, und hier beginnt das eigentlichste unbestrittene Gebiet der zweiten. In vielen Fällen ist das Bild gegenüber der Sprache ein Mittel zum rascheren Klarlegen der Gedanken, denn was in vielen Worten und in zeitraubend umständlicher Weise beschrieben werden mufs, das läfst sich oft sehr leicht mit wenig Mühe und Strichen in einer Zeichnung geben und verständlich machen. (Gerade beim Nichtzeichenunterricht erkennt man gegenwärtig allgemein die Bedeutung eines solchen Verständigungsmittels.)

Aus alledem folgt aber, dafs das Zeichnen als eine Sprache zu betrachten ist, welche im täglichen Leben nicht ohne Wichtigkeit ist, ohne deren Kenntnis uns eines der weitverzweigtesten Verständigungsmittel fehlen würde. Frei beherrschen kann diese Sprache in ihrem vollen Umfange nur der Künstler. Allen aber ist sie in ihren elementaren Formen durch den Unterricht zugänglich. Und wenn es dem Zeichenunterrichte auch nicht gelingt, einen jeden seiner Schüler zu einer gewissen Ausübung dieser Sprache zu befähigen, so ist doch schon viel gewonnen,

wenn jeder sie zu lesen vermag, die Gedanken versteht, welche ein anderer auf diesem Wege niederlegte.

Der Zeichenunterricht fördert durch die reichlich geübte Anschauung das Vorstellungs- und Auffassungsvermögen und ist durch seine eingehenden Besprechungen des Objektes ein nicht gering anzuschlagendes Mittel zur Ausbildung logischen Denkvermögens, ja er verkörpert sogar eine nicht unbedeutende Stütze des sprachlichen Unterrichtes, indem er — richtig gehandhabt — den mündlichen Ausdruck und die Fähigkeit, Gesehenes in Worten zu schildern, kräftig übt. Zu alledem kommt endlich die durch den Unterricht zu erreichende Bildung des Geschmackes und Schönheitssinnes und die Erziehung zur Reinlichkeit, die selbst der Schreibunterricht nicht halb so gut fördern kann, wie das Zeichnen.

Es kommt also nicht mehr auf die Förderung eines etwaigen schönen Talentes — die den Aufgaben der Schule fern liegt — an, sondern es ist dieser Zeichenunterricht ein wichtiges Glied in der Kette der Mittel, welche der Schule zur harmonischen Ausbildung der geistigen Fähigkeiten ihrer Zöglinge zu Gebote stehen.

Behandelt man ihn nur in pädagogischer Weise, legt man das Gewicht stets auf die Anschauung, auf die geistige Verarbeitung des Lehrstoffs, statt — wie es leider nur zu oft geschieht — auf die zeichnerische Wiedergabe, betrachtet man letztere vielmehr nur als die Probe auf das Gelernte, verzichtet man darauf, die zeichnerischen Leistungen vom Standpunkte der Kunst zu betrachten, dann wird und mufs der Zeichenunterricht die Aufgaben der Schule thatkräftig unterstützen.

Wenn dieses Ziel ganz erreicht werden soll, ist es allerdings Bedingung, dafs der Zeichenunterricht eine Wandlung mit sich selbst vornehme, denn wie er jetzt beschaffen ist, scheint er zur Lösung solcher Aufgaben nicht ganz geeignet. Nicht die recht beachtenswerte Methode ist es, die mein Bedenken erregt, sondern der Lehrplan, der Lehrstoff.

Als man versuchte, den Zeichenunterrricht aus seiner Verkommenheit zu erlösen, da erlebte zugleich unser Kunsthandwerk recht empfindliche Schlappen auf den Weltausstellungen. Seine Erzeugnisse standen so unverkennbar hinter denen anderer Nationen zurück, dafs auch dem Verstocktesten die Augen aufgehen mufsten. Damals war es, als die Vertreter des Gewerbestandes — nach Mitteln zur Besserung suchend — auch an die Schule das Verlangen stellten, dafs sie durch eine kräftige Aufnahme des Zeichenunterrichtes für eine geeignete Vorbildung des Nachwuchses Sorge trage. Diese Bewegung förderte die Bestrebungen der Vertreter des Zeichenunterrichtes

bedeutend, wenn sie auch in anderer Beziehung nicht gerade den günstigsten Einflufs ausübte.

Wohl zumeist durch dieses Drängen veranlafst, stellte man den Lehrstoff für den Unterricht fast ausschliefslich aus dem reichen Gebiete des Ornamentes zusammen. Auch dieser Stoff, — das kann man anerkennen — ist im Laufe der Jahre zu einem lückenlosen Gefüge gestaltet worden, indessen wird er, vom Standpunkte der Schule betrachtet, doch manches schwere Bedenken erregen müssen.

Die Schule darf und mufs verlangen, dafs jeder in ihrem Rahmen stehende Unterricht neben der Verfolgung seiner eigenen Aufgabe den engsten Anschlufs an ihre andern Fächer suche. Nur wenn die Lehrpläne organisch in einander übergreifen, wenn ein Fach das andere stützt und fördert, dürfte es möglich sein, das Allgemeinziel der Schule zu erreichen. Wenn nun auch das Ornament — wie es der heutige Zeichenunterricht führt — eine Schulung des Auges, des Begriffsvermögens und der Hand erlaubt, so hat es andererseits wenig oder gar keine Verbindung mit den Interessen der Schule.

Mit ihm ist vielmehr in den Unterricht ein neues, schwieriges Moment eingefügt worden, welches an das Fassungsvermögen der Schüler grofse Anforderungen stellt, und doch von ihnen nie voll verstanden werden kann, man müfste sich denn auf die allerdürftigsten, elementarsten Formen beschränken. Im Grunde genommen ist dieser Lehrstoff durchaus gewerblicher Natur — ein wichtiger Umstand gegen seine Anwendung in der Schule — und wird zum Überflufs auch noch rein gewerblich behandelt. Lehrstoff und Ziele unterscheiden sich heute in der allgemein bildenden Schule, innerhalb der durch die Ausdehnung des Unterrichts gezogenen Grenzen, fast gar nicht von denen der entsprechenden Fachschulen, und auch die Behandlung des Stoffes geht viel zu sehr auf eine Nutzbarmachung für das praktische (das heifst hier gewerbliche) Leben hinaus.

Diese Umständlichkeit und Peinlichkeit, diese Quälerei der Kinder mit Dingen, die ihrem Seelenleben und Begriffsvermögen gleich fern liegen, diese übertriebene Betonung der fehlerlosen Darstellung, dieses unausgesetzte Feilen, das aus der Arbeit des Schülers die des Lehrers entstehen läfst, all diese Dinge gehen weit über den Rahmen dessen hinaus, was als Aufgabe der Schule betrachtet werden darf. Eine solche Behandlung aber verlangt das Ornament unbedingt, weil nur auf dem Wege einigermafsen erträgliche Resultate zu erzielen sind. Und dabei bleibt doch, trotz aller aufgewendeten Mühe, das Material den Schülern fremd, in den weitaus meisten Fällen

auch recht langweilig, und unter diesem Zeichen geht die sonst vorhandene Arbeitsfreudigkeit kläglich in die Brüche.

Der Zeichenunterricht schob sich, als man damit begann, ihn nach pädagogischen Grundsätzen zu gestalten, wie ein trennender Keil zwischen die Disziplinen der Schule, er bereicherte ihren Lehrplan durch ein ganz fremdes Element und dachte nur einseitig an seine stilgerechte Ausbildung, nicht aber an eine innige, organische, auf Wechselwirkung gegründete Verbindung mit der Schule. Wenn die Herren Fachlehrer auch jetzt, wo der Ruf nach solcher Verbindung immer dringender erschallt, die Sache gerne ableugneten, so zeigt ihr Lehrplan dieses absichtliche Streben nach Isolierung zu deutlich, als dafs man es zu verkennen vermöchte. Heute aber fordern wir dieses Ineinanderleben der Unterrichtszweige, streben wir nach Vereinfachung des Gesamtlehrplanes, und der dafür gewählte Stoff soll ihm nicht das Aussehen einer reichen Musterkarte verleihen, sondern schlicht und einfach, fest geschlossen, sich auf Weniges beschränken.

Daher ist es an der Zeit, dafs man auch an den Zeichenunterricht das Verlangen stelle, sich diesen Forderungen zu fügen und seinen Lehrplan dem der Schule mehr anzupassen.

Es ist von ihm zu erwarten, dafs er seinen Lehrstoff — soweit das irgend thunlich ist — dem Gebiete anderer Unterrichtsdisziplinen nähere, oder direkt entnehme, dafs er seine Aufgaben dem jemaligen Begriffsvermögen der Schüler anzupassen suche und dem Anschauungskreise derselben nach Möglichkeit nähere.

In diesem Sinne wäre nun das Ornament gewifs nicht mehr der geeignete Stoff, allerwenigstens müfste es doch ganz gewaltig eingeschränkt werden. Gäbe es nichts, das geeignet wäre, an seine Stelle zu treten und den berechtigten Ansprüchen der Schule doch nicht minder zu genügen, wie denen des Zeichenunterrichtes, dann nur dürfte das Ornament unangefochten seine Stellung behaupten, aber auch nur dann. Es wäre aber recht schlimm um uns bestellt, wenn sich ein solcher Stoff nicht finden liefse, und die nun nachfolgenden Zeilen sollen — ohne einer besseren Wahl vorzugreifen — den Versuch machen für diese »neuen Bahnen« den Pfad zu weisen.

Sehen wir uns zunächst den Lehrplan des heutigen Zeichenunterrichtes etwas genauer an, um darauf fufsend dann zu untersuchen, was als gut und sachgemäfs erhalten, was fallen gelassen werden mufs. Das für Auge und Hand gleich verderbliche, für die zeichnerische und geistige Ausbildung zwecklose stigmographische Zeichnen — das selbst von Dr. Stuhlmann nicht mehr unbedingt gefordert wird — ist fast allgemein fallen gelassen, es bleibe also auch hier unerörtert. Zeichenunterricht

kann mit Aussicht auf Erfolg erst nach zurückgelegtem dritten Schuljahre getrieben werden.

Hier behandelt der Zeichenunterricht die gerade Linie in ihren verschiedenen Richtungen, die Teilung derselben, den rechten, spitzen und stumpfen Winkel und deren Teilung. Zugleich wird — gleichsam als Einkleidung dieser Aufgaben — eine eingehende Betrachtung und sorgfältige Zeichnung einfacher geometrischer Figuren — Rechteck, Quadrat, Dreieck, Achteck und Sechseck — vorgenommen. Aber auch diese Figuren bilden nur die Grundlage für weitere geometrische Formen — Sterne, Bänder und Verschlingungen — welche als die Elemente des geometrischen Ornamentes gelten dürfen, zumeist sogar als in sich abgeschlossene Ornamente auftreten. Hierzu kommen oft auch noch gradlinige, historische Ornamente, zum mindesten die wichtigsten Formen des Mäanders, und in vereinzelten Fällen bildet endlich der Kreis den Schlufs der Übungen des ersten Jahres.

Dieses Pensum — fast ganz ornamentalen Charakters — bietet die Möglichkeit einer Verbindung mit dem geometrischen Unterrichte, ist gewissermafsen befähigt an die Stelle desselben zu treten, und wird auch in diesem Sinne, nur leider zu sehr in diesem Sinne, behandelt. Die Aufgabenreihe ist vielfach zu schwierig, auch die Geometrie in solcher Ausdehnung und für dieses Alter oft zu sehr betont, und das Ornament endlich dürfte als störende Beigabe zu betrachten sein.

Was hier geboten wird, das sind — selbst auf dieser Stufe — zum grofsen Teile abstrakte Formen, die den Schüler in eine ihm unverständlich bleibende Welt einführen, und wenn man nun noch bedenkt, dafs bei dem gröfsten Teile dieser Aufgaben nur die peinlichste Richtigkeit aller Verhältnisse einigermafsen brauchbare Resultate hervorzurufen vermag, Zirkel und Lineal aber streng verboten sein müssen, wenn das Auge nicht zu kurz kommen soll, dann wird man die grofsen und unnötigen Schwierigkeiten dieses Unterrichtes zu würdigen imstande sein. Wohl mit Rücksicht darauf hat die jetzt in den preufsischen Schulen eingeführte Methode Stuhlmann zum Mafsstreifen gegriffen und erlaubt — nein fordert — ein nachträgliches Messen. Das Mittel ist ein gefährliches, denn auch bei dem besten Willen des Lehrers und bei der sorgfältigsten Überwachung wird nicht immer zu verhindern sein, dafs aus dem nachträglichen ein vorhergehendes Messen wird, aber die Berechtigung ist ihm — wenn man berücksichtigt, was ich oben ausführte — trotz alledem nicht abzusprechen.

Die nämlichen Erscheinungen wie im ersten Jahre, nur noch etwas verstärkt, treten uns entgegen, wenn wir die Übungen der zweiten Stufe (5. und 6. Schuljahr — das Gebiet der

krummen Linie —) einer Betrachtung unterwerfen. In dem ganzen Plane überwiegen in erschreckender Weise die abstrakten Formen, ja sie drängen sich, je weiter der Unterricht fortschreitet, um so kräftiger in den Vordergrund, fast nirgends finden wir eine konkrete Form. Die Anlehnung an das Gebiet der Schule wird geringer, denn die hinzutretenden geometrischen Formen beschränken sich auf den Kreis, das Fünfeck, die Ellipse, die Schneckenlinie und Spirale. Die ornamentalen, sich an diese Figuren anschliefsenden Formen beginnen mit der geometrischen Rosette, gehen über die vegetabilische Rosette zu Borden, Friesen und Füllungen über und pflegen fast ausschliefslich das griechisch-römische Ornament.

Soweit es sich um die logische Entwicklung dieses Lehrplanes handelt, dürfte er unantastbar sein, denn er verkörpert ein lückenloses Fortschreiten vom Leichten zum Schweren, vom Standpunkte der Schule aber liefse sich doch manches schwere Bedenken gegen denselben anführen. In erster Reihe sind die Anforderungen für unsere Schüler und deren geistige Entwicklung zu schwer, und was in einer Fortbildungsschule gewifs an seinem Platze wäre, das ist hier für die Volksschule ganz unbedingt zu verwerfen.

Es ist eine bekannte Thatsache, dafs die Schule, um den Bedürfnissen zu entsprechen, die das praktische Leben stellt, die Aufgaben für ihre Zöglinge vielfach zu hoch geschraubt hat — die Verhandlungen der letzten Zeit und der Schulkommission in Berlin haben dafür den Beweis geliefert — und es will mir überhaupt so vorkommen, als ob wir die Schwierigkeiten gar zu sehr nach unserm Vermögen, ihnen zu begegnen, bemessen, und nicht nach dem der Kinder. Dieser ornamentale Lehrplan wenigstens stellt an das Fassungsvermögen so hohe Ansprüche, dafs ich den Glauben nicht gewinnen kann, die Schüler vermöchten den gebotenen Lehrstoff geistig zu verarbeiten.

Das Beispiel steht auch keineswegs allein. In anderem Unterrichte bietet sich gleichfalls die Gelegenheit zu beobachten, wie ein jugendlicher Heifssporn seine Besprechungen von einem so hohen Standpunkte einleitet, dafs ein geistiges Folgen der Kinder zur Unmöglichkeit werden mufs. Eine solche gelegentliche Schaustellung kann dem Laien wohl mächtig imponieren, der Fachmann wird sofort herausfinden, dafs es sich hier um eine Dressur, — man verzeihe das harte Wort — aber nicht um eine geistige Entwicklung handle.

Diese rein mechanische Abrichtung vollzieht der Zeichenunterricht leider in den meisten Fällen mit seinem auf das Ornament gegründeten Lehrplane. Das sind Scheinerfolge, über deren Tragweite man sich nicht täuschen darf, die aber

der Befangene für bare Münze zu nehmen pflegt. Ich habe sattsam Gelegenheit gehabt, solche Kartenhäuser des Erfolges kennen zu lernen, welche eine einzige strenge Probe über den Haufen zu werfen vermag; die äufsere Hülle, zwar etwas verzerrt, ist vorhanden, der Geist aber, der das Ganze beseelt und zu einem herrlichen Leben befähigt, dieser Geist ist verschwunden.

Im Laufe der letzten Jahre hat sich auf diesem Gebiete allerdings eine Wandlung zum Besseren vollzogen, indem der Lehrplan durch die Aufnahme des Blattes — das bisher fast unberücksichtigt blieb — bereichert wurde. Damit ist Gelegenheit zu einer Annäherung an die Interessen der Schule (botanischer Unterricht) und somit an den Anschauungskreis der Kinder gegeben, leider aber wird auch dieses Lehrmittel zumeist nur in den Dienst des Ornamentes gestellt und ihm solcherweise wieder ein grofser Teil dessen, was es auszeichnet, entzogen.

Die Oberstufe (7. und 8. Schuljahr) verläfst nun — ohne dafs auf der Mittelstufe eine Festigung des Gelernten erreicht wäre — das Gebiet des Ornaments und wendet sich dem Körperlichen zu. Das Ziel bildet hier die perspektivische Darstellung des geometrischen Körpers, einschliefslich seiner Beleuchtungserscheinungen.

Gegen dieses Ziel wäre wohl mit Recht einzuwenden, dafs es nur ein Mittel zur Erreichung höheren Zieles sein kann — nämlich der Darstellung des Körperlichen überhaupt — nicht aber das Ziel selbst; der Weg aber, auf dem es erreicht werden soll, erscheint noch viel bedenklicher. Nicht der Körper beherrscht — wie man glauben sollte — den Lehrplan, sondern ein Surogat für denselben, das ihn nicht halbwegs zu ersetzen vermag.

Die Stereometrie bedient sich im Unterrichte mit Vorliebe eines Hilfsmittels, das — aus Stäben gebildet — nur die Kanten giebt und gewissermafsen den Raum veranschaulicht, welchen ein Körper einnimmt. Für die Lehre vom Körper ist dieses Mittel auch durchaus brauchbar, wenn aber der Zeichenunterricht an solchen Schemen die Erscheinungen des Körpers — und auf diese kommt es hier allein an — zu erklären gedenkt, dann gerät er auf einen bedenklichen Abweg.

Der gröfste Teil der Zeichenlehrer sieht aber in diesem »Drahtmodell« das Heil, und das von ihm betriebene Körperzeichnen ist fast ausschliefslich ein Zeichnen nach solchen Stäben. Ab und zu verirrt sich wohl in diese Gesellschaft auch ein wirklicher Körper, aber was will solche Ausnahme sagen.

Auch hier also stofsen wir wieder auf das Abstrakte. Statt dem Kinde den Körper zu geben, den es in seiner Erscheinung leicht verstehen wird, verlangt man von ihm, das es sich

zwischen den Stäben Flächen denke und auf dem Wege der Reflexion sich den Körper selbst konstruiere. Und diese Öde und Trockenheit bringt man in den Unterricht, nur weil man ein Zeichnen der am Körper unsichtbaren Kanten für nötig hält.

Wohl kann man mir hier entgegen halten, dafs gerade durch solches Verfahren die Vorstellungskraft und Phantasie befruchtet werde, und dem kann ich nicht widersprechen, aber es ist nichts desto weniger eine traurige Befruchtung. Man stelle einen Menschen in öde Wüstengegend, kein Baum, kein Strauch, kein Rasen belebt die Fläche, selbst das Bett des Baches ist gänzlich vertrocknet. Und nun verlange man von ihm, dafs er sich ausmale, wie herrlich es hier sein müfste, wenn der Bach sein sprudelnd Wasser führt und das Erdreich von Fruchtbarkeit strotzt. Gewifs, eine schöne Aufgabe für die Phantasie, aber das Schwelgen wird ihr nicht leicht werden, und ich möchte wetten, der Genufs ist gröfser und die Vorstellungskraft geht nicht leer aus, wenn man diesen Menschen in eine Landschaft führt, die auch nur die Hälfte von dem besitzt, was er sich in jene erst hineinträumen soll.

Selbst aber wenn man von dem, was sich für und wider das Drahtmodell vorbringen läfst, absieht, ist die Wahl und Reihenfolge der Aufgaben nicht tadelfrei, weil eine regelrechte Folge der Darstellungsgesetze, der Veränderungen, welche die Erscheinungen an den Flächen und Linien hervortreten läfst, nicht recht entwickelt werden kann.

Die Methode Stuhlmann verwirft zwar im Gegensatze zum Gros der Zeichenlehrer das Stabmodell und stützt sich von Anbeginn auf den Körper, dafür aber wendet sie so winzig kleine Modelle an, dafs an ihnen die perspektivischen Erscheinungen sehr schlecht, oder gar nicht beobachtet werden können. Die kleinen Körper bedingen dann aber auch ein sehr oftmaliges Aufstellen desselben Modelles und führen in kurzer Zeit zum Einzelunterrichte, über dessen Verwerflichkeit ich mich wohl nicht weiter auszulassen brauche.

Die in den verschiedenen Plänen endlich genannten Übungen nach Geräten und Gegenständen des Gebrauches, welche dem Zeichnen der geometrischen Körper folgen sollen, — hier so nebenbei genannt, meiner Ansicht nach aber das Ziel des Unterrichtes auf der Oberstufe — stehen wohl zumeist nur auf dem Papiere, wenigstens ist mir ihre Anwendung nie begegnet.

Ziehen wir nun die Summe aus der angestellten Betrachtung, dann ergiebt sich, dafs der heutige Zeichenunterricht sowohl den Anschauungskreis der Schüler, als ihr Begriffsvermögen zu wenig berücksichtigt und seinen Stoff einer abstrakten Welt entnimmt, statt sich an konkrete und daher leicht ver-

ständliche Dinge zu halten. Das Stoffgebiet liegt aber nicht nur den Schülern, sondern eben so auch dem ganzen Wirkungskreise der Schule sehr fern, es bietet wohl eine fast zu weit gehende Verbindung mit der Raumlehre, weist aber diejenige mit der Naturgeschichte — die sich förmlich aufdrängt — fast absichtlich von der Hand. Infolge des wenig glücklich gewählten Lehrstoffes wird die Ausbildung der zeichnerischen Fertigkeit weniger gefördert, als zu wünschen wäre, auch die Bildung des Geschmackes und Schönheitssinnes mufs darunter leiden.

Trennt man aber die verzierende Hülle der ornamentalen Beigaben von dem unveräufserlichen Kern des Lehrplanes, den geometrischen Forderungen, dann bleibt ein kräftiges, lebensfähiges Gerüst, mit dessen Hilfe sich ein neuer, allen Anforderungen der Schule entsprechender Lehrplan aufbauen lassen müfste.

Bleiben würden also für den neuen Plan:

Die gerade Linie in ihren verschiedenen Richtungen, die Linienteilung, der rechte, spitze und stumpfe Winkel und die Winkelteilung, das Dreieck, der Kreis und die Kreisteilung, die Ellipse, die Wellen- oder Schlangenlinie und die Spirale, endlich die Gesetze der perspektivischen Erscheinungen und der Licht und Schattenwirkung.

Liegt in der Einführung der Wandkarten gegenüber den früheren Vorlagen ein grofser, unverkennbarer Fortschritt, so bleiben dieselben doch immerhin Vorzeichnungen, welche sich — abgesehen von der besseren Auswahl — nur durch die Gröfse der Ausführung von jenen unterscheiden. Bei einem Lehrgange mit abstrakten Formen ist ein solcher Ausweg fast unumgänglich, läfst man aber das Ornament fallen, dann dürfte es auch möglich sein, sich von der fertigen Wandkarte loszusagen und an ihre Stelle das dem Leben entlehnte Vorbild selbst zu setzen.

Das wäre also von allem Anfange an ein Zeichnen nach Körpern, wenn auch naturgemäfs zunächst nach sehr flachen Körpern, die sich wenig von der Fläche unterscheiden dürften. Dieses Vorgehen bietet zwei Vorteile, denn nicht nur erscheint es mir als eine richtigere Wahl des Lehrmittels und als der bessere Weg die Schüler in das Gebiet des Zeichnens einzuführen, sondern ich bin auch der Ansicht, dafs der Unterricht viel an Frische gewinnen mufs, weil die Anteilnahme der Kleinen mehr in Anspruch genommen wird.

(Schlufs folgt.)

Quellen im Geschichtsunterricht.

Von **Adolf Rude** in Schulitz.

(Schlufs.)

Die Frage, ob und gegebenenfalls in welcher Weise die Kulturgeschichte in der Schule zu behandeln sei, ist schon lange Gegenstand der Erörterung. Im Jahre 1860 wurde sie in origin aler und sehr beachtenswerter Weise von Professor Karl Biedermann in seiner schon oben angeführten Schrift bearbeitet. Biedermann bemerkt, die Notwendigkeit der Einführung der Kulturgeschichte in den Geschichtsunterricht sei (schon damals) beinahe zur allseitigen Anerkennung gelangt, allein über die praktische Ausgestaltung herrsche noch grofse Unklarheit. Zur Behandlung der Kulturgeschichte und ihrer organischen Verbindung mit der politischen Geschichte im Unterrichte macht Biedermann verschiedene Vorschläge. Er denkt sich den ganzen Geschichtsunterricht in drei Stufen gegliedert: Für das achte bis zehnte Lebensjahr fordert er kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht. Derselbe soll nicht systematisch betrieben werden. Vielmehr soll der Lehrer, bald an diesem, bald an jenem Punkte anknüpfend, die Kreise seiner Vergleiche bald enger, bald weiter ziehen, je nachdem es die Fassungskraft, die geistige Regsamkeit und Vorbildung der Zöglinge erheischt. Als die wichtigsten pädagogischen Resultate eines solchen kulturgeschichtlichen Anschauungsunterrichtes bezeichnet Biedermann folgende: 1. Die Übung und Schärfung des Beobachtungs- und Vergleichungssinnes bei den Schülern. 2. Die Anleitung und Gewöhnung derselben, auch an den alltäglichen Vorkommnissen nicht stumpf und gleichgiltig vorüberzugehen, sondern überall zu fragen: Wie war dies früher? Wie ist es anderwärts? War es stets so, oder wie, wann, wodurch ist es anders geworden? 3. Die erste Weckung des Bewufstseins von einem Fortschreiten, einer Vervollkommnung der Menschheit durch eigene Thätigkeit, durch Arbeit, durch gegenseitige Hilfeleistungen, durch ein Zusammenwirken aller und die Erregung des Triebes nach Teilnahme an diesem allgemeinen Kulturwerke, also die Pflanzung des ersten Keimes der Gemeinnützigkeit und Strebsamkeit in das jugendliche Gemüt.

Die zweite Stufe (für die beiden folgenden Jahre) soll die kulturgeschichtliche Heimat- oder Vaterlandskunde bilden. Darauf folgt als letzte der eigentlich planmäfsige Geschichtsunterricht auf kulturgeschichtlicher Grundlage. Zunächst soll die Geschichte des deutschen Vaterlandes behandelt werden, und zwar in wirklich systematischer Weise. Biedermann schlägt vor — und dies ist das Charakteristische seines Planes —, zunächst einen bestimmten Zustand, eine Kulturepoche der deutschen Geschichte in ihrer ganzen Breite, nach allen wesenntlichen, für die Jugend fafsbaren und wissenswerten Beziehungen des Staats- und Volkslebens vor den Augen des Schülers auseinander zu legen, so dafs derselbe ein möglichst deutliches und in dem Umfange, wie es für ihn nötig und nützlich ist, ausgeführtes Bild dieser bestimmten Kulturepoche erhielte. Ist dieses geschehen, so geht der Lehrer nicht zu der Erzählung der einzelnen Ereignisse über, die sich der Zeitfolge nach anschliefsen, sondern er versetzt den Schüler sofort, gleichsam mit einem Sprunge, auf den Höhepunkt einer zweiten charakteristischen Kulturepoche, die von der ersten einigermafsen entfernt ist. Auch von der zweiten Epoche wird ein Gesamtkulturbild entworfen. Durch Vergleichung stellt sieh die wesentliche Verschiedenheit der beiden Kulturbilder in mehrfacher Beziehung dem Schüler vor Augen. Andernfalls wird er darauf hingeführt. So drängen sich ihm die Fragen auf, wie, wodurch und wann diese Veränderungen eingetreten seien. Die Aufmerksamkeit und das Interesse werden sofort auf die zwischen beiden Epochen liegenden Ereignisse hingelenkt. Hier ist der Lehrer also in der günstigen Lage, das Interesse für das Neue nicht erst wecken zu müssen, sondern an ein vorhandenes Interesse und Bedürfnis anknüpfen zu können. Biedermann schlug für die deutsche Geschichte zuerst zwölf Kulturbilder vor, später (Erziehungsschule, 1884, S. 123) acht: 1. Urzeit. 2. Fränkisches Reich. 3. Herauslösung eines besonderen deutschen Reiches aus der grofsen karolingischen Gesamtmonarchie 843. 4. Das Interregnum 1254. 5. Die konfessionelle Spaltung der Nation 1530. 6. Die Souveränerklärung der Reichsstände im westfälischen Frieden 1648. 7. Die Verdrängung der Reichseinheit durch den Dualismus zweier Grofsmächte 1763. 8. Auflösung des Reiches 1806 und neue Zeit.

Biedermann spricht sich in seiner neuesten Abhandlung über den Wert und das Wesen der sog. kulturgeschichtlichen Methode folgendermafsen aus: »Den Angelpunkt dieser Methode und ihren Vorzug vor der blofs erzählenden, bezw. biographischen, erblicke ich darin, dafs nach dieser Methode überall vom Zuständigen, dem Gesamtbilde des Volks- und Kulturlebens einer bestimmten Zeit ausgegangen und eben dahin immer

wieder zurückgekehrt, alles einzelne Thatsächliche aber (Begebenheiten wie Personen) diesem Gesamtbild dergestalt eingefügt wird, dafs es einerseits dasselbe vorbereitet, erläutert, erweitert, andererseits von dem Gesamtbilde aus erst das rechte Verständnis und Interesse, gleichsam das rechte Licht erhält. Durch diese stete organische Verbindung des Zuständlichen mit dem Thatsächlichen, des Gewordenen mit dem erst Werdenden und Hinzuwachsenden treten die einzelnen geschichtlichen Vorstellungen in Vorstellungsmassen zusammen. (Diese Vorstellungsmassen erregen nach allgemeinen psychologischen Gesetzen ein stärkeres und nachhaltigeres Interesse in dem Schüler, haften leichter in dessen Gedächtnis, bieten endlich mehr Gelegenheit zur Übung und Entwicklung geistiger Selbstthätigkeit als blofse vereinzelte Vorstellungen.) Das politische Moment der Geschichte, d. h. die äufseren Schicksale der Völker und ihre nach aufsen gerichtete Thätigkeit geht bei dieser Methode keineswegs verloren, aber es wird auf ein gewisses, rechtes Mafs beschränkt, indem der Schüler nur das davon erfährt, was von nachhaltiger Wirkung und Bedeutung ist.«

Ein Lehrbuch, das Biedermanns Ideeen in der Praxis verwirklichte, existiert nicht. Muster (Die Geschichte in der Volksschule. Köln, 1876) basiert zwar im allgemeinen auf Biedermann, richtet aber sein Absehen mehr auf die treibenden Ideeen der einzelnen Perioden als auf die Kulturgeschichte.

Biedermanns Vorschläge haben nicht in allen Kreisen die gebührende Beachtung gefunden. Zumeist sind sie in der Herbartschen Schule verwertet worden. Ziller hat den Hauptgedanken mit seinem eigenen System (namentlich mit der Konzentrationsidee) in Einklang zu bringen gesucht. »Durch ihn wurde der grundlegende Gedanke der Biedermannschen Vorschläge gerettet: das Fortschreiten von einem Hauptmoment der Geschichte zu einem anderen mit jedesmaliger retrospektiver Ergänzung«, sagt Rein (5. Schuljahr, S. 38). »Aber bei Ziller erhält dieser Gedanke eine notwendige Ergänzung. Der Plan, von den Höhepunkten der Geschichte auszugehen, wird zwar beibehalten, aber die chronologische Reihenfolge, an welcher Biedermann festhält, mufs dem wichtigeren Gesichtspunkte weichen, dafs nicht die Chronologie das mafsgebende Prinzip für den Fortschritt de Entwicklung sein kann, sondern vielmehr die Forderung, dem inneren Zusammenhang der einzelnen Perioden nachzugehen, die leitenden Fäden von da aus aufzusuchen und hiernach — nach der inneren Verknüpfbarkeit der einzelnen Epochen — die Gruppierung des Geschichtsstoffes zu bestimmen.« Es ist hier namentlich auf den kausalen Zusammenhang der historischen Ereignisse abgesehen. Die Geschichte wird nach ihren treibenden Ideeen geordnet, und

diese werden um die Führer gruppiert. Das 5. Schuljahr beginnt mit der deutschen Geschichte. Der Behandlung des Lebens Jesu parallel geht die Bearbeitung derjenigen Zeiträume der Entwicklung unseres Volkes, die seine Christianisierung in sich begreifen.

Ausgegangen wird hier bei Rein von Heinrich I., dessen Geschichte die einfachsten Verhältnisse aufweist. Seine Kämpfe mit den Ungarn führen auf Otto I. und damit zu einem Höhepunkte in der Entwicklung der Deutschen. Von hier wird zu einem zweiten Höhepunkte, dem Zeitalter Karls des Grofsen, übergegangen. Auf ihn, den sich Otto zum Vorbilde nahm, führt die Erwägung, wie das Christentum zu den Sachsen gekommen sei. Die übrigen deutschen Stämme hat Bonifazius zum Christentum geführt, die Franken Chlodwig. Deshalb werden die beiden Genannten behandelt. Wie mag es vor Einführung des Christentums, zur Zeit der bereits aus dem Leben Jesu bekannten Römer, in Deutschland ausgesehen haben? Mit dieser Frage kommen wir auf die Anfänge der deutschen Geschichte — Armin. Nun wird der Stoff noch einmal chronologisch durchlaufen: Armin, Chlodwig, Bonifazius, Karl d. Gr., Heinrich I., Otto I.

Welches ist nun der Unterschied zwischen dem Biedermannschen Standpunkte und demjenigen der Zillerschen Schule? Biedermann stellt die zuständlichen Zeitverhältnisse (eines historischen Höhepunktes) als durch die vorhergegangenen politischen Ereignisse vorbereitet dar. Die Zillersche Schule hält den Gedanken des Fortschreitens von einem Höhepunkte zum andern fest und verbindet damit die Nutzbarmachung der treibenden historischen Ideeen in ihrem Kausalzusammenhange. Der ursachliche Zusammenhang zwischen Kulturgeschichte und politischer Geschichte, wie er Biedermanns Verfahren eigen ist, verliert seine charakteristische Anwendung. Wir stimmen den Verfassern der Schuljahre bei, wenn sie nicht dem chronologischen Prinzip, sondern dem Grundsatzr des inneren Zusammenhanges die ausschlaggebende Stelle zuweisen; doch möchten wir das erstere auch nicht ohne packenden, wirklich durchgreifenden Grund verletzt wissen. Der von den Verfassern in Anwendung gebrachte historische Ideeengang weist zweifellos bedeutende Vorzüge auf; immerhin ermangelt er der zwingenden, durchschlagenden Begründung. Es kann, wie auch Albert Richter darlegt,[1]) vielleicht mit derselben Berechtigung ein anderer Gang aufgestellt werden.

Sehen wir uns in der jüngeren Litteratur um, so bemerken wir, dafs man auch in den Kreisen der Zillerschen Schule in

[1]) Die Kulturgeschichte in der Volksschule. (S. 40.) Meyers Pädagogische Zeit- und Streitfragen. 1. Band, 2. Heft. Gotha, Behrend, 1887.

dieser Frage noch keinen gemeinsamen, festen Standpunkt gewonnen hat. Hermann und Krell haben die chronologische Reihenfolge ebenfalls nicht immer beibehalten. Weitergehenden Anforderungen in der Anwendung der rückschreitenden Betrachtungsweise konnten sie (wie sie sagen) in Rücksicht auf die jetzt geltenden Lehrpläne nicht entsprechen. Fritzsche [1]) giebt an, die Idee der Höhepunkte praktisch verwirklicht zu haben, soweit es für die Volksschule möglich sei. Nach dem deutsch-französischen Kriege z. B. behandelt er den deutschen, auf diesen durch die Frage geführt, warum Napoleon auf die Hilfe Östreichs und der süddeutschen Staaten rechnen konnte. Dann wird zum dänischen Kriege zurückgeschritten. Immerhin entbehrt die Behandlung des deutschen Krieges ohne Kenntnis der durch den dänischen geschaffenen Verhältnisse wichtiger thatsächlicher Grundlagen.

Politische und Kulturgeschichte müssen im Kausalzusammenhange geboten werden. Bei Biedermann tritt nun die erstere in allzu grofse Abhängigkeit von der letzteren. Sie wird nur so weit behandelt, als sie zur Erklärung der Zustände dient. Dabei liegt die Gefahr ihrer Unterschätzung nahe. Dietrich Schäfer stellt in seiner Schrift »Geschichte und Kulturgeschichte« (Jena, Fischer, 1891) als Ergebnis seiner langjährigen Forschungen in der Hansegeschichte mit vollem Rechte den Satz auf, »dafs die Entfaltung staatlicher Macht die Grundbedingung jeder höheren Kultur ist.« Der Staat ist dasjenige Gebiet menschlicher Bethätigung, welches die übrigen umschliefst und bedingt.

Ein anderes Verfahren besteht darin, dafs die Kulturgeschichte sich der politischen einfügt. Wo die Ereignisse ein Verweilen bei den Zuständen verlangen oder gestatten, da wird auf dieselben eingegangen, sonst nicht. Es ist ersichtlich, dafs diese Betrachtungsweise der Willkür einen grofsen Spielraum läfst. Wir selbst nehmen folgenden Standpunkt ein: Es mufs unbedingt der Kausalzusammenhang zwischen politischer und Kulturgeschichte gewahrt werden. Das Verhältnis darf jedoch nicht einseitig aufgefafst werden, wie es bei Biedermann geschieht, wenn er die Ereignisse nur als Ursachen der Zustände erscheinen läfst, und wie es andererseits in einer Bemerkung von Hermann und Krell (Vorwort S. III) hervortritt, welche sie nur als Folgen innerer Zustände betrachten. Diese treiben

[1]) Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht an Volks- und Mittelschulen. Nach Herbartschen Grundsätzen. I. Band. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. 1889.

[2]) Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Neuzeit. Präparationen und Entwürfe nach Grundsätzen der neueren Pädagogik für das 7. u. 8. Schuljahr. Altenburg, Pierer 1891.

zu den Ereignissen, und die Ereignisse bewirken die Zustände oder bereiten sie wenigstens vor. Dieser Gesichtspunkt sei der leitende bei der historischen Betrachtung. Damit ist der Kulturgeschichte ihre rechte Stellung zugewiesen.

Zur Behandlung des zuständlichen Elementes möchten wir Homers Kunstregel benutzen, »aus der langweiligen Malerei eines Körpers das lebendige Gemälde einer Handlung zu machen, dadurch, dafs das Gleichzeitige des Vorwurfs in ein Aufeinanderfolgen verwandelt wird.« Hiernach ist es zweckentsprechend, die kulturgeschichtlichen Stoffe nicht als Zustände zu beschreiben, sondern in fortschreitender Handlung lebendig vorzuführen. Gerätschaften und ähnliche Gegenstände werden in ihrer Entstehung oder Anwendung gezeigt, Schauplätze durch die auf ihnen geschehenen Handlungen gemalt. Dem mufs angängigst die Auswahl der Quellen entsprechen. Wir bieten möglichst nicht solche Quellenstoffe, welche das kulturgeschichtliche Material beschreiben, sondern solche, welche es uns in lebendiger, anschaulicher Handlung vorführen.

Es ist noch eines Quellenbuches auch für Volksschulverhältnisse Erwähnung zu thun. Für die Volksschule hat die Forderung der Quellenbenutzung wohl zuerst Albert Richter ausgesprochen, und zwar in dem Aufsatze: »Über den Geschichtsunterricht in der Volksschule« (Leipziger Blätter für Pädagogik, 1872, S. 229 ff.). 1885 hat er dann sein Quellenbuch [1]) herausgegeben. Verfasser sagt: »Wo es sich um die Volksschule handelt, da können unter Geschichtsquellen nicht nur jene Urkunden und Staatsverträge, jene Chroniken und Annalen gleichzeitiger Geschichtsschreiber, jene Aktenstücke und Briefwechsel der Diplomaten verstanden werden, aus denen der Geschichtsforscher Thatsachen und Zustände der Vergangenheit erforscht und darstellt, ja diese nicht einmal in erster Linie. Für den Geschichtsunterricht der Volksschule können das Tagebuch eines einfachen Handwerkers, der Bericht eines schlichten Bürgers oder Landsknechtes, ein Volkslied, das die Stimmung des Volkes bei einer bestimmten Gelegenheit wiederspiegelt, ein Brief an Familienangehörige, der von geschichtlichen Ereignissen handelt, und ähnliche Überlieferungen sehr wohl den Stoff bieten, der geeignet ist, den Schüler mitten in Zustände und Ereignisse vergangener Zeiten hinein zu versetzen, seine Teilnahme wachzurufen und den Geist für die anzuknüpfenden geschichtlichen Belehrungen so empfänglich als möglich zu machen.« Dem entspricht die Auswahl der Quellenstücke. Von einer durchaus wort- und buchstabengetreuen

---

[1]) Quellenbuch. Für den Unterricht in der deutschen Geschichte zusammengestellt. Leipzig, Brandstetter, 1885.

Wiedergabe der Texte hat Richter Abstand genommen, da sie in einem Quellenbuche für die Schule nicht am Platze gewesen wäre. Doch ist bei Änderungen mit möglichster Schonung verfahren worden, um den Grundcharakter der Überlieferungen nicht zu verwischen. Historische Sagen sind (mit alleiniger Ausnahme der Tellsage) nicht aufgenommen worden, da die vorhandenen Schullesebücher eine genügende Auswahl bieten. Das Buch ist für die Hand der Schüler bestimmt, »doch nicht zu dem Zwecke, dafs es die einzige oder auch nur die vorzugsweise Grundlage des Unterrichts bilde. Der lebendige Geschichtsvortrag des Lehrers soll dadurch in keiner Weise überflüssig gemacht werden. In diesen verwebt oder nach demselben besprochen (!) und erläutert« denkt sich der Verfasser etliche der mitgeteilten Quellen.

Im Gegensatze zu Ziller ist er der Ansicht, dafs manche der mitgeteilten urkundlichen Überlieferungen sich als Ausgangspunkt für einen geschichtlichen Abschnitt noch besser eignen würden als Dichtungen, die von der geschichtlichen Wahrheit oft ziemlich weit abweichen.

Von Territorial-Quellenbüchern führen wir folgende an:

1) Zurbonsen, Quellenbuch zur brandenburgisch-preufsischen Geschichte. Denkwürdige Urkunden und Quellenberichte. Berlin, Nicolai, 1889.

2) Arras, Bilder aus der sächsischen Geschichte. Für Schule und Haus. Leipzig, 1889.

3) Schober, Quellenbuch zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie. 2 Bände. Wien 1886 u. 1887.

4) Öchsli, Quellenbuch zur Schweizergeschichte. Zürich, Schulhefs, 1886. (»Bündner Seminarblätter«, IV. Jahrg., Nr. 1 f.).

Wie gestaltet sich nun die selbständige Behandlung der Quellenstoffe im Unterrichte? Nach der Zielangabe und der Vorbereitung wird das Quellenstück gelesen. Auf höheren Stufen bleibt diese Thätigkeit im allgemeinen dem häuslichen Fleifse überlassen. Wo die Schüler noch nicht so weit gefördert sind, geschieht es in der Schule und zwar gewöhnlich abschnittweise. Darauf folgt nach Zillers Verfahren eine erste, sogenannte rohe Totalauffassung. Dieselbe bietet die Veranlassung zu eingehenden Erklärungen und Besprechungen. Fehlerhaftes wird von den Schülern selbst berichtigt, Unvollständiges hinzugebracht. Der Lehrer beseitigt Unklarheiten. Dann ist für den Abschnitt eine Überschrift zu bilden. Jeder ist auf diese Weise besonders zu behandeln und dann an den vorigen anzuschliefsen.

Soweit es zum Verständnis des Thatsächlichen erforderlich

ist, geht die Unterredung in ein psychologisches Durchdenken der in den auftretenden Personen herrschenden Seelenregungen über. Auch die vorkommenden geographischen und naturkundlichen Verhältnisse werden klargelegt, insofern sie nicht in den betreffenden Unterrichtsfächern zur Behandlung gelangen.

Ist die Klarheit und Anschaulichkeit des Thatsächlichen erreicht, dann tritt an die Stelle der rohen die erweiterte Totalauffassung. Die Schüler erzählen zusammenhängend, möglichst anschaulich, ausführlich und mit freiem Ausdruck.

Nun tritt die Einführung in den tieferen Gedankeninhalt des Gelesenen nach der ethisch-religiösen Seite hin auf, der zum Schlusse dieser Stufe zusammengefafst wird.

Die Vergleichung, Zusammenfassung und Anwendung geschieht in der üblichen Weise. —

Wir ziehen aus dem Vorstehenden folgende Forderungen:

I. Die Darbietung des gschichtlichen Stoffes (sowohl des politischen als des kulturgeschichtlichen) geschieht neben der darstellenden Form wesentlich durch das Lesen von Quellen seitens der Schüler, da dieses Verfahren

a) mehr als jedes andere den Vorzug epischer Breite und Anschaulichkeit der Darstellung in sich schliefst,
b) die Selbstthätigkeit des Schülers in hervorragendem Mafse in Anspruch nimmt,
c) ihn daran gewöhnt, selbständig zu lesen und die Belehrung an den Quellen zu suchen.

II. Der Vortrag seitens des Lehrers tritt der Erarbeitung des Stoffes durch Quellen ergänzend zur Seite.

III. Abgerundete Quellen*stücke* verdienen vor Quellen*sätzen* den Vorzug, da sie mehr als diese

a) eine geordnete Totalauffassung ermöglichen,
b) ein nachhaltiges Interesse zu erzeugen vermögen.

Quellensätze können zur Ergänzung der Quellenstücke verwendet werden und zwar umsomehr, je reifer die Verstandesbildung und je nachhaltiger das historische Interesse des Zöglings ist.

IV. Die Auswahl der Quellen mufs folgende Gesichtspunkte unmittelbar im Auge behalten:

a) Das rein Zuständliche wird angängigst in ein Werden aufgelöst oder wenigstens an eine Handlung gebunden;
b) die Weckung eines gleichschwebenden vielseitigen Interesses als nächster Unterrichtszweck und
c) die Heranbildung eines sittlich-religiösen Charakters als letztes Erziehungsziel wird angestrebt.

Zur Vereinfachung der Trigonometrie.

Von L. **Mittenzwey** in Leipzig.

Die ebene, d. h. geradlinige Trigonometrie ist eine notwendige Ergänzung der Planimetrie und gehört, wie schon ihr Name besagt, zur Lehre vom Dreieck. Sie lehrt aus drei in Zahlen gegebenen Bestimmungsstücken eines ebenen geradlinigen Dreiecks die übrigen durch Rechnung finden, das Dreieck also auflösen und berechnen. Die zeichnende oder konstruktive Planimetrie findet die gesuchten Stücke durch Konstruktion des ganzen Dreiecks, die rechnende Trigonometrie durch Berechnung der einzelnen Stücke. So wichtig nun die Kenntnis der Trigonometrie ist, beruht doch auf dem Sinussatze die ganze Ausmessung des Himmels und der Erde, und so unentbehrlich sie auch für alle Zweige der angewandten Mathematik, namentlich für die Physik ist, so grofs ist doch andernteils die Unsicherheit bei so gar vielen in diesem Verfahren. Es ist uns begegnet, dafs junge Leute, die viel Schule genossen hatten, selbst ehemalige Primaner der Realschulen — von Einjährig-Freiwilligen, die in besonderen Anstalten zugestutzt werden, gar nicht zu reden — in dieser Disziplin nichts weniger als sattelfest waren. Woher kommt dies? Die Beantwortung dieser Frage ist nicht schwer. Ihnen ist das ganze trigonometrische Rechnungsverfahren nicht zu Fleisch und Blut geworden; es hat nun einmal dieses Operationsverfahren seine Schwierigkeiten und verlangt ein ziemliches Mafs Abstraktionsvermögen, wenn es auch gefährlicher aussieht, als es in der That ist. Eine besondere Schwierigkeit wird aber dem Schüler erfahrungsgemäfs in dieser Disziplin noch durch die Anwendung der Logarithmen und dem Gebrauche der logarithmischen Tafeln, durch das Interpolieren etc., wobei Versehen so aufserordentlich nahe liegen, bereitet. Auch die Erschöpfung aller nur denkbaren Fälle der Winkelfunktionen und deren Relation (Goniometrie), die in der Regel der eigentlichen Trigonometrie vorausgeht, läfst das Interesse sehr ermatten. Der Schüler sieht weder Zweck noch Ziel; erst dann, wenn es an die Lösung der angewandten Aufgaben geht, kehrt das Interesse zurück.

Wäre es daher möglich, die Logarithmen hier vollständig aus dem Spiele zu lassen und die Goniometrie auf das Allernotwendigste zu beschränken, so würde das ganze Rechnungsverfahren wesentlich vereinfacht. Und das mufs gehen. — Wir sind ganz entschieden weit entfernt, einer laxeren Behandlung das Wort zu reden; es giebt nun einmal, wie Euklid sagt, keine Mathematik für Könige, und die Zahnradbahn, welche uns mühelos auf den Gipfel der Wissenschaft bringt, ist noch nicht erfunden. Anstalten, deren Schüler später eines gründlichen Studiums der Mathematik möglichenfalls bedürfen, müssen selbstverständlich alle Eventualitäten berücksichtigen und ein strenges Studium beobachten; doch wenn eine Wissenschaft mehr als Mittel zu einem bestimmten Zweck dienen soll, erscheint uns eine mehr allgemeine, sich nicht in alle etwa möglichen Fälle verlierende und mehr auf das Resultat, als auf den Weg zu demselben gerichtete Darstellung nicht am unrechten Platze. So würde z. B. in Mittelschulen, gehobenen Bürgerschulen mit zehnjährigem Kursus, Handelsschulen, Gewerbeschulen, überhaupt an allen Anstalten, für deren Zöglinge Kenntnis der Logarithmen nicht absolut notwendig ist, die Trigonometrie nach diesem vereinfachteren Verfahren gelehrt werden können. Wenigstens sollen die Logarithmen nicht der Trigonometrie zu Gefallen mit abgethan werden; mufs doch auch durch die Verquickung beider unabweislich in dem Schüler die Meinung entstehen, als ob beide Dinge notwendig zusammengehören, was doch nicht der Fall ist. Schliefslich hat es auch keinen Zweck, wenn in den Rechenbeispielen die Winkel auf Sekunden angegeben sind; für Astronomen und sonstige Spezialitäten ist das wohl nötig, aber nicht für die Zöglinge der obengenannten Anstalten.

Doch ist es überhaupt möglich, sich Trigonometrie ohne Logarithmen denken zu können? Scheinbar fast kaum. Aber man bedenke, dafs die trigonometrische Wissenschaft schon längst in Flor war, und dafs trigonometrische Lehrbücher schon längst existierten, ehe man die Logarithmen kannte; sind doch letztere erst im siebenzehnten Jahrhundert erfunden worden (John Neper 1614 und Justus Byrgius 1620), während die Trigonometrie — noch abgesehen von den Ptolemäern und Arabern — schon vorher durch Albatenius (870), Peurbach (1423–1461), Regiomontan (1436—1476), Rhaetikus (1514–1576) und Bartholomäus Pitikus (1561—1613) entwickelt, ausgebaut und bekannt war. In dem Lehrbuche des Letzteren waren die trigonometrischen Funktionen mit einer Genauigkeit berechnet und die Tafeln so bequem eingerichtet, dafs kaum ein Wunsch übrig blieb. Denn ehe man die eigentlichen Logarithmen kannte, verstand man schon, die

unbequemen Multiplikationen und Divisionen, die man bei trigonometrischen Berechnungen mit den grofsen Zahlenwerten der Winkelfunktionen anstellen mufste, wesentlich abzukürzen. Es hatten diese umständlichen Rechnungsweisen im sechzehnten Jahrhundert zur Anwendung von Kunstgriffen geführt, vermittelst derer an Stelle jener zeitraubenden Operationen die Ausführung blofser Addition und Subtraktion gesetzt wurde, ein Verfahren, welches man mit dem Worte »Prosthaphaeresis« bezeichnete und welchem auch die Logarithmen entsprungen sind.

So aufserordentlich nun der Gewinn ist, welcher sich durch Anwendung der Logarithmen ergiebt, so mufs doch andererseits anerkannt werden, dafs ein namhafter Vorteil nur dann zu verzeichnen ist, wenn die Zahlenwerte sehr grofs sind, beim Operieren mit kleineren Werten aber, wobei keine langatmigen Multiplikationen und Divisionen vorkommen und Potenzierungen und Radizierungen fast ganz ausgeschlossen sind, können die Logarithmen recht gut entbehrt werden.

Wir behaupten, dafs die ganze Trigonometrie dem Schüler nicht halb so schwer fällt und die Resultate auch nachhaltigere sind, wenn die Logarithmen ausgeschlossen bleiben und die Behandlung der Goniometrie sich nur auf das Allerwichtigste beschränkt. Wir werden jetzt versuchen, die ebene Trigonometrie nach dieser Seite zu behandeln, und man wird erstaunen über den engen Raum, auf welchen sich dann das Ganze bringen läfst.

I. Vorbegriffe.

1. Die Trigonometrie lehrt aus den in Zahlen gegebenen Worten der Bestimmungsstücke eines Dreiecks (oder einer geradlinigen Figur überhaupt) die übrigen Stücke berechnen.

2. Um die Beziehungen, welche zwischen den Seiten und Winkeln eines Dreiecks stattfinden, kennen zu lernen, denkt man sich in einen Kreisquadranten PAQ einen Radius AC beweglich und den ganzen Quadranten durchlaufend, dann erhält der Centriwinkel CAQ oder α nach und nach alle möglichen Werte von 0 bis 90°.

Denkt man ferner für jede Lage von AC das Lot CB auf AQ gefällt, so stellen die Dreiecke ACB alle denkbaren Formen rechtwinkliger Dreiecke dar, denn jedes sonstige rechtwinklige Dreieck mufs einen dieser Dreiecke ähnlich sein. Warum?

3. Nimmt man für den Radius des Quadranten irgend einen Einheitswert an, z. B. 1 m, so lassen sich für jeden der verschiedenen Winkel α die Katheten CB und AB berechnen.

Warum ist für $\alpha = 45^0$ $CB = \sqrt{1/2}$ und $AB = \sqrt{1/2} = 0,70711$? — Für $\alpha = 30^0$ $CB = 1/2$ und $AB = 1/2 \sqrt{3} = 0,86603$?

Wie grofs sind CB und AB für $\alpha = 60^0$ und $\alpha = 18^0$?

4. Wie für die Winkel von 18^0, 30^0, 60^0, hat man auch für alle übrigen spitzen Winkel die Katheten berechnet unter der Voraussetzung, dafs die Hypotenuse = 1 ist, und diese Werte in einer Tabelle zusammengestellt (Normaldreiecke). — Man nennt hierbei CB, also die dem $\sphericalangle\, \alpha$ gegenüberliegende Kathete die Sinuslinie des Winkels α, AB oder die dem Winkel α anliegende Kathete die Cosinuslinie des $\sphericalangle\, \alpha$. Es ist also sin (Sinus) $30^0 = 0,5$; cos. (Cosinus) $30^0 = \sin 60^0 = 0,86603$ usw.

Anmerkung: Eine kleine Tabelle, enthaltend sin, cos, tang (Tangente), cotg (Cotangente) der Winkel von 0^0 bis 45^0 ist hier notwendig, von unten gelesen stellen dieselben Zahlen den cos und sin der Winkel von 45^0 bis 90^0 dar; und ähnliche Fragen: Wie grofs ist sin 20^0, sin 55^0, cos. 20^0, cos. 55^0 usw. sind hier am Platze. Oder: Bestimme in ähnlicher Weise sin $36^0\, 50'$, cos $72^0\, 15'$! — Wie viel Grad und Minuten hat α, wenn $BC = 0,65$, 0,87 cm etc. ist?

II. Berechnung rechtwinkliger (und gleichschenkliger) Dreiecke.

5. Durch wie viele und welche Stücke ist ein rechtwinkliges Dreieck bestimmt? — Je nachdem zu den gegebenen Stücken nur Seiten oder auch Winkel gehören, und je nachdem unter den gegebenen Seiten auch die Hypotenuse vorkommt oder nicht, erhält man demnach welche vier Aufgaben? (Siehe A, B, C, D unter Nr. 6.)

Nennt man im rechtwinkligen Dreiecke (Zeichne dasselbe!) die Hypotenuse c und die Katheten a und b, ferner die spitzen Winkel entsprechend α und β, so ergiebt sich, da die Seiten des rechtwinkligen Dreiecks den entsprechenden Seiten des Normaldreiecks proportional sind, $c : a : b = 1 : \sin \alpha : (\sin \beta), \cos \alpha$ und hieraus folgt

$$\frac{a}{c} = \sin \alpha; \quad \frac{b}{c} = \cos \alpha; \quad \frac{a}{b} = \frac{\sin \alpha}{\cos \alpha} = \operatorname{tg} \alpha$$

6. Aufgaben. A. Gegeben ist die Hypotenuse und ein spitzer Winkel, gesucht die beiden Katheten und der Flächeninhalt.

1. Es sei c 5 cm und α 30^0; wie grofs ist jede der Katheten und der Inhalt?

2. Die Diagonale eines Rechteckes ist 134 m; der Winkel, den dieselbe mit einer anstofsenden Seite bildet, ist $53^\circ 16'$; wie grofs ist a) der Umfang, b) der Flächeninhalt des Rechteckes?

Warum ist $a = c \sin \alpha$; $b = c \cos \alpha$; $I = \frac{c^2 \sin \alpha \cos \alpha}{2}$?

B. Gegeben ist ein spitzer Winkel und eine Kathete; gesucht wird die Hypotenuse, die andere Kathete und der Inhalt?

1. Es sei $a = 12$ cm, α 50°; wie grofs ist die Hypotenuse, die andere Kathete und der Inhalt?

2. Wie lang ist ein Tau, das von der Spitze eines Mastes nach einem Punkte des Verdeckes geht, wenn letzterer Punkt vom Fufspunkt des Mastes 18 m entfernt ist und das Tau mit der Ebene des Verdeckes einen Neigungswinkel von $47^\circ 33'$ bildet?

Warum ist $c = \frac{a}{\sin \alpha}$; $b = \frac{a \cdot \cos \alpha}{\sin \alpha}$ usw?

C. Gegeben sind die Hypotenuse und eine Kathete; gesucht werden die spitzen Winkel, die andere Kathete und der Flächeninhalt.

1. Es sei $c = 20$ und $a = 18$ cm; wie grofs ist die andere Kathete, der Winkel α und der Inhalt?

2. Die Seite eines geraden Kegels sei 103,4 cm, die Achse derselben 81,6 cm. Wie grofs ist a) der Neigungswinkel der Seite gegen die Grundfläche? b) der Inhalt der Grundfläche, c) das Volumen des Kegels?

Warum ist $\sin \alpha = \frac{a}{c}$; $b = \sqrt{c^2 - a^2} = \sqrt{(c + a)(c - a)}$? usw.

D. Gegeben sind die beiden Katheten, gesucht werden die Hypotenuse, die spitzen Winkel und der Flächeninhalt.

1. Es sei $a = 7$ und $b = 8$ cm; wie grofs ist die Hypotenuse, der Winkel α und der Inhalt?

2. Ein Baum von 25 cm Höhe wirft einen Schatten von 12 m; wie hoch steht die Sonne über dem Horizonte?

Warum ist $c = \sqrt{a^2 + b^2}$; $\sin \alpha = \frac{a}{\sqrt{a^2 + b^2}}$? usw.

7. Anmerkung: Da ein gleichschenkliges Dreieck durch seine Höhe in zwei rechtwinklige geteilt wird, so ist die Berechnung gleichschenkliger Dreiecke dieselbe als die rechtwinkliger.

Aufgaben: 1. Gegeben ist der Halbmesser eines Kreises $= r$; suche die Seiten s und S, die Umfänge u und U und den Inhalt f und F des regelmäfsigen Sehnen- und Tangenten-n-ecks!

2. In welcher Entfernung scheinen die Schienen einer in gerader Linie hinlaufenden Eisenbahn bei einer Spurweite von 1,436 m einem zwischen den Schienen stehenden Beobachter zusammenzulaufen, wenn die Grenze des Sehwinkels zu 40″ angenommen wird?

III. Berechnung schiefwinkliger Dreiecke.

8. Auch das schiefwinklige Dreieck läfst sich durch eine Höhe in zwei rechtwinklige zerlegen und darnach berechnen.

Gegeben ist eine Seite (a) und die anliegenden Winkel (γ u. β), gesucht die anderen Seiten (b und c) und der Inhalt (I) des Dreiecks. Wie läfst sich aus α und β die Höhe CD und der Abschnitt BD berechnen? — Wie aus der Höhe CD und dem $\sphericalangle\ \alpha$ die Seite b und der Abschnitt AD? — Wie die Seite c? — Wie der Inhalt des Dreiecks, wenn $a = 20$ m, $\beta\ 40^0$ und $\gamma\ 72{,}5^0$ beträgt?

Bestimme die Höhe CD aus α und β, ebenso aus b und β! Wie ergiebt sich daraus $a : b = \sin \alpha : \sin \beta$?

Fällt man die Höhe zu der andern Seite, so ergiebt sich in gleicher Weise:

$a : c = \sin \alpha : \sin \gamma$ und $b : c = \sin \beta : \sin \gamma$ d. h. In jedem Dreiecke verhalten sich je zwei Seiten wie die Sinus ihrer Gegenwinkel (Sinus-Satz).

9. Gegeben sind zwei Seiten (a und b) und der der gröfseren gegenüberliegende Winkel (β); wie findet man nun mit Hilfe des Sinussatzes die beiden anderen Winkel und die Seite c? — Wie ergiebt sich für den Inhalt, wenn die Höhe eliminiert wird, die Formel $I = \frac{ab \sin \gamma}{2}$ oder $\frac{ac \sin \beta}{2}$ oder $\frac{bc \sin \alpha}{2}$?

Der Inhalt eines Dreiecks ist gleich dem halben Produkte aus zwei Seiten und dem Sinus des von diesen eingeschlossenen Winkels.

Beispiele: $a = 30,\ 26{,}5,\ 92$ cm
$b = 18,\ 9{,}4,\ 33{,}3$ „
$\alpha = 55^0,\ 40^0,\ 100^0$ „

Anmerkung. Auch für das stumpfwinklige Dreieck gilt der Sinussatz, nur mufs hier für den stumpfen Winkel sein spitzer Nebenwinkel genommen werden.

10. Gegeben sind zwei Seiten (b und c) und der von diesen eingeschlossene Winkel (α); wie kann man nun die dritte Seite, die beiden andern Winkel und den Flächeninhalt finden?

Wie läfst sich aus CD und DB die Seite a finden? Wie aus denselben Seiten β und damit Winkel β? — Setze in den Aufgaben unter Nr. 9 γ statt β und berechne daraus die übrigen Dreiecksstücke!

Nach dem erweiterten Pythagoräischen Lehrsatze ist nun im spitzwinkligen Dreiecke $\alpha^2 = b^2 + c^2 - 2\,c.\,AD$ und im stumpfwinkligen $\alpha^2 = b^2 + c^2 + 2\,c\,AD$. Da nun $AD = b.\cos\alpha$, so ist im spitzwinkligen Dreieck $a^2 = b^2 + \alpha + 2\,bc.\cos\alpha$.

D. h. In jedem Dreiecke ist der Cosinus eines Winkels gleich der Differenz zwischen der Summe der Quadrate der beiden einschliefsenden Seiten und dem Quadrate der gegenüberliegenden Seite dividiert durch das doppelte Produkt aus den beiden einschliefsenden Seiten (Cosinus-Satz).

11. Gegeben sind alle drei Seiten. Wie erhält man durch Umformung des Cosinussatzes: $\cos\alpha = \frac{b^2 + c^2 = a^2}{2\,bc}$?

Nenne die analogen Formeln für $\cos\beta$ und $\cos\gamma$! ($\cos\beta = \frac{a^2 + c^2 - b^2}{2\,ac}$; $\cos\gamma = \frac{a^2 + b^2 - c^2}{2\,ab}$)

Berechne hiernech die Winkel α, β, γ,

wenn a = 3, 15, 48,95 cm.
b = 4, 20, 33,108 „
c = 5, 25, 65,90 „!

Für den Flächeninhalt eines Dreiecks aus den drei Seiten läfst sich durch Transformation des Kosinussatzes bequem folgende Formel ableiten:

$$I = \tfrac{1}{4}\sqrt{(a + b + c)(a + b - c)(a - b + c)(b + c - a)}$$

Setze nun $a + b + c = s$ und leite hieraus die einfachere Formel ab:

$$I = \sqrt{\tfrac{1}{2}s\,(\tfrac{1}{2}s - a)(\tfrac{1}{2}s - b)(\tfrac{1}{2}s - c)}$$

oder $\frac{a + b + c}{2} = s$; Formel: $\sqrt{s\,(s - a)(s - b)(s - c)}$.

Hieraus folgt auch, dafs $\sin\gamma = \frac{2}{ab}\sqrt{s\,(s - a)(s - b)(s - c)}$.

Welche Formeln ergeben sich ebenso für $\sin\alpha$ und für $\sin\beta$? und wie kann man demnach aus den drei Seiten eines Dreiecks die Winkel berechnen?

12. Angewandte Aufgaben aus der Planimetrie, Stereometrie, Astronomie und Physik.

1. Zwei Orte A und B, die durch einen Wald getrennt sind, sollen durch eine gerade Strafse verbunden werden; von einem dritten Orte C aus seien die Entfernungen bis zu jenen bestimmt und zwar AC = 4,5 km, BC = 5,2 km und der eingeschlossene Winkel $\gamma = 57^{\circ}\,12'$; unter welchen Winkeln zu AC und BC mufs der Wald durchhauen werden?

2. Die Höhe eines senkrechten Kegels sei 2,75 m und der Neigungswinkel des Mantels zur Basis 73° 18'; wie grofs ist die Mantelfläche und der Kubikinhalt des Kegels?

3. Wie grofs ist die Entfernung des Mondes von der Erde, wenn seine Horizontalparallaxe 57' 1" beträgt und der Erdhalbmesser zu 859,5 geographischen Meilen angenommen wird?

4. Auf eine parallelflächige Glasplatte von 2 mm Dicke fällt unter dem Winkel von 33° zum Einfallslot ein Lichtstrahl auf; der Brechungsexponent des Glases sei 1,533; welches ist die parallele Verschiebung des Strahles nach seinem Austritte?

Aus dem Gegebenen ist somit ersichtlich, dafs die ganze Trigonometrie recht gut ohne Logarithmen zur Behandlung kommen kann. Es ist durchaus nicht gesagt, dafs die gegebenen Beispiele nicht auch mit Hilfe der Logarithmen gelöst werden könnten, doch es geht ebensogut ohne sie; und für Schüler der eingangs genannten Schulgattungen wäre eine Vereinfachung unbestritten von grofsem Nutzen.

Besser ein beschränkter Kreis und völliges Orientiertsein, als ein unendlich weites Gebiet mit der Wahrscheinlichkeit fortwährenden Verirrens.

Ein pädagogischer Brief.[1)]

Sehr geehrter Herr Kollege!

Es geht manchem Menschen mit der Produktivität des Geistes und der Feder wie einer Sorte von Gewohnheitstrinkern, die sich als periodisch kennzeichnen. Die Lust zur schriftlichen Gedankenfixierung ist in den dazwischenliegenden geistigen Ruhepausen entschlummert oder doch mindestens nur matt und minimal. Und fast müssen Sie den Verdacht hegen, dafs es auch mit meiner Produktivität so bestellt sein möge; denn nur selten taucht ein Artikel in der pädagogischen Presse auf, der meinen Namen trägt. Obwohl Sie nun zwar versichert sein dürfen, dafs manches Kind meiner Muse in dem Strom der 7. Grofsmacht, der Presse, versinkt wie eine bleierne Ente, so hat doch die Antwort Ihres geschätzten Briefes, der mir grofse Freude bereitet, freilich mich auch nachdenklich gemacht hat über die Wirkungsdimension eines Federstriches, unverhältnismäfsig lange auf sich warten lassen. Indessen die Frage, welche Sie stellen, ist von so eminenter Bedeutung für das

---

[1)] Ein Kollege aus Siebenbürgen schrieb mir vor einiger Zeit, dafs ein daselbst seit 6 Jahren bestehender »Herbartverein« an dem Abend, an welchem die von dem Unterzeichneten in den »N. B« I. Jhrg. 7. Heft veröffentlichte Arbeit: »Dr. Dittes u. die päd. Ref.-Litt.« zur Verlesung gelangte, sich entschlossen hat, unter dem Namen »Pädagogisches Kränzchen« weiter zu bestehen. Gleichzeitig ersuchte derselbe den Unterzeichneten um ein Urteil über das preufs. Prüfungswesen mit den gewifs auch weitere Kreise interessierenden Worten: »Auf dem flachen Lande in unsern schönen, grofsen ländlichen Gemeinden hat nur die Lehre von den formalen Stufen Anklang gefunden und wird man sich auf lange Zeit mit diesem methodisch so weitgehenden Vorteile begnügen müssen. Die städtischen Elementarlehrer unterrichten teilweise schon nach Lehrplänen, die der Konzentrationsidee merklich angepafst sind, während die kulturhistorischen Stufen nur von zwei Schulen eingehalten werden. Alles dies würde eine gewaltige Hilfe erhalten, wenn für die Volksschullehrer eine Prüfungsordnung eingeführt würde, die das Weiterbilden nach dem Seminare zur Pflicht machen müfste, wie Ihre 2. Prüfung es thut und in noch erhöhtem Mafse die 3. u. 4. Hier ist jeder absolvierte Seminarist fertig, hat nie mehr Rechenschaft abzulegen von seinen behaltenen und neu erworbenen Kenntnissen, kann aber auch nicht höher steigen in Rang und Würden, höchstens

Schulwesen, dafs ich mir schon einige Tage Zeit zur reiflichen Überlegung habe nehmen müssen, zumal (und das ist eben das Bedenkliche in der Tragweite des durch unsern Prefsapparat elektrisch wirkenden Gedankenblitzes) wir hier in ganz anderen Verhältnissen leben als Sie in Siebenbürgen, wie deutlich aus Ihrem freundlicheu Schreiben hervorgeht. Es scheint mir für die Beurteilung einer Institution wie das Prüfungswesen nicht ausreichend zu wissen, wie sich dieselbe in unserm Lande bewährt hat, sondern es gehört dazu auch eine Kenntnis der geschichtlichen bezw. schulgeschichtlichen Vorgänge, welche diese Einrichtung ins Leben gerufen haben, der Hoffnungen, die sich an ihre Verwirklichung geknüpft etc.

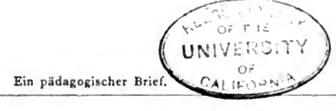
Bei uns, um es kurz zu sagen, haben sich nach meinem Dafürhalten die höheren Volksschullehrerprüfungen nicht bewährt, und die Schilderung Ihrer innern Schulzustände beweist, dafs Sie ohne solche bereits auf methodischem Gebiete viel weiter sind als wir, die wir sie besitzen — selbst die Thatsache hinzugenommen, dafs, wie Sie schreiben, auch den Lehrern Siebenbürgens »eine pädagogische Anregung not thut«. Wenn ich Ihnen schreibe, die Prüfungsordnung hat sich bei uns nicht bewährt, so ist das zwar nicht so gemeint, als ob es nicht wünschenswert sein müfste, dafs auch dem seminarisch vorgebildeten Lehrer eine höhere Staffel im Schulamt zu erringen möglich wäre. Nach dieser Hinsicht wurde damals in Preufsen die Einrichtung mit Freuden begrüfst, und sie hat auch den Scheinerfolg erzielt, dafs thatsächlich vielen Kollegen gelungen ist, sich

---

dafs er auf kleinern Dörfern Prediger und Pfarrer wird. Da unsere Seminare theol.-päd. sind, so kommt dies oft vor. Wie Sie wissen werden, sind auch unsre Mittelschullehrer ausnahmslose Theologen und wird in Siebenbürgen niemand Pfarrer, der nicht eine längere (durch die Höhe des Gehalts bestimmte) Zeit Lehrer gewesen ist, wodurch das Verhältnis zwischen Kirche und Schule, Lokalschulinspektion und Lehrerschaft gewöhnlich ein recht gutes und sich gegenseitig förderndes ist.« — Der Unterzeichnete bietet die Antwort einem weiteren Lehrerkreise an in dem Glauben, dafs dieselbe einige päd. Grundgedanken berührt, welche auch in unsern Tagen der Beachtung wert sind, und mit dem Vorbehalt, dafs er keine unfruchtbare Polemik über das preufs. Prüfungswesen eröffnen, sondern lediglich zum Nachdenken anregen will.

D. V.

Der Herausgeber, welcher die in dem vorliegenden Briefe angegriffenen höheren Volksschullehrer-Prüfungen abgelegt hat und also aus eigener Erfahrung urteilen kann, hält es, indem er den Brief der Öffentlichkeit übergiebt, nicht für überflüssig, an seine wiederholt abgegebene Erklärung zu erinnern, dafs er es nicht für seine Aufgabe hält, Arbeiten, die beachtenswerte Gedanken enthalten, deshalb von der Aufnahme in die »N. B.« auszuschliefsen, weil die entwickelten Gedanken sich nicht völlig mit den seinigen decken. Im übrigen schliefst er sich dem Wunsche des Herrn Verfassers an, dieser Brief möge zur Anregung dienen, nicht aber zu einer unfruchtbaren Polemik führen. D. H.



durch weitere Prüfungen eine sicherere und sorgenlosere Existenz zu gründen, und selbst da, wo akademisch vorgebildete Lehrer mit ihnen in Konkurrenz getreten sind, haben die seminarischen jene vielfach bei weitem übertroffen. Nun war die Absicht des Ministers Falk, welcher die Prüfungen geschaffen, eine lautere und von reinem Wohlwollen gegen Schule und Lehrer getragen. Und dennoch war es ein unseliger Schritt, weil es eben ein zweiter Schritt war, dem ein erster nicht voraufgegangen. Dieser erste Schritt, welcher zuvor hätte gethan werden müssen, um das Institut der höheren Volksschullehrerprüfungen zu rechtfertigen, ist unterblieben, das will sagen: man hat das Schulwesen in Preufsen nicht zuvor einheitlich organisiert. Die Mittelschulen waren nicht in Wahrheit Mittelschulen, waren nicht eine Sprosse auf der Leiter eines einheitlichen Schulorganismus, sondern sie sind Volksschulen geblieben. Das wäre ja nun an sich kein Unglück, wenn sie es auch in Wahrheit hätten sein und bleiben wollen. Das aber wollten sie nicht, und so ist's gekommen, wie es nicht ausbleiben konnte: sie werden von den höheren Unterrichtsanstalten und von der eignen Mutter gleich sehr mit scheelen Augen angesehn. Sie sind ein Zwitterding, ja ein totgebornes Kind in dem Schulganzen. Und die Mittelschullehrer? — es ist ein gewaltiger Vorwurf, der nur dadurch abgeschwächt wird, dafs er nicht auf den Persönlichkeiten lastet, sondern auf der unglücklichen Einrichtung — sind auch Zwittergestalten, vielfach zu dünkelhaft, um als »niedere« Volksschullehrer zu gelten, von diesen und von den Lehrern an höheren Schulen a priori mit Verachtung — wenigstens nicht mit Hochachtung angesehen.

Und was die Hauptsache ist: Die Prüfung selbst ist eine ganz verfehlte. Sie verlangt nicht eine pädagogisch gereifte, urteilsfähige Persönlichkeit, sondern ihr Hauptaugenmerk ist darauf gerichtet, den Kopf des Kandidaten von einer Unsumme toten, vokabelmäfsigen, durchaus unphilosophischen Wissens vollgepfropft zu finden. Es sind Fälle vorgekommen, dafs Kandidaten das Prädikat erteilt worden ist, welchen in der Prüfung gesagt werden mufste: »Ihre Lehrproben waren so mangelhaft, dafs kein Seminarist sie hätte mangelhafter halten können!«

Also durch Einrichtung der Mittelschul- und Rektoratsprüfung ist zwar nach dem Urteile vieler der Wortkultus und Memoriermaterialismus und häufig auch der Dünkel der Geprüften ins Ungemessene gestiegen, die Anregung zum Weiterstudium aber in ein ganz einseitiges Fahrwasser geraten, und auch die Schulen als Erziehungsanstalten sind eher schlechter als besser geworden. Dafs dem so ist, liegt zum grofsen Teil mit an den Kommissionen, welche mit wenigen Ausnahmen fast in

ganz Preufsen nach demselben Schema zugeschnitten sind. »Wer Herbartsche Grundsätze auf der Prüfung zu tage fördert — so sagte mir kürzlich ein Kollege, welcher in M. seine Prüfung bestanden hatte, — ist von vornherein in Gefahr durchzufallen.« Nun urteilen Sie selbst!

Unsere Bestrebungen gehen in erster Linie darauf hin: Aufhebung des Berechtigungsunwesens an den höheren Schulen und einheitliche Organisation des gesamten Schulwesens von der Volksschule bis zur Universität mit relativ abgeschlossenen Bildungsintervallen, sowie Vertiefung der Lehrerbildung in pädagogischer Hinsicht. Ich kann mir also von einer Erweiterung des Prüfungswesens, wenn nicht die obigen Vorbedingungen erfüllt sind, auch bei Ihnen nicht den gewünschten Erfolg versprechen. Wohl aber giebt es andere Mittel, die Lehrer zum Weiterstudium anzuregen. Eins derselben ist eine Erweiterung des Inspektionswesens, allerdings unter der unbedingten Voraussetzung, die ja bei Ihnen, wie es den Anschein hat, noch mehr zutrifft als bei uns, dafs der Inspicient: 1. Fachmann, 2. Freund der wahren Schulbildung und 3. warmer Freund der Lehrer, mit einem Wort ein wahrer und echter Pädagoge ist. Da aber auch diese Bedingungen nicht häufig zu treffen sind und nur da erreicht werden können, wo die Schule auf dem Boden der Selbstverwaltung organisiert ist und sich in den Händen aller beteiligten Interessenten, der Eltern, der Lehrer und einiger staatlicher Kommissare (Landrat, Arzt, Baurat etc.) befindet, welche Verwaltung, soweit es nicht die staatlichen Kommissare betrifft, durch freie Wahl der Beteiligten zustande kommen mufs, so kenne ich nur ein Mittel, einen Lehrer zu pädagogischen Studien anzuregen, und dieses heifst: Häufiger Schulbesuch der Kollegen in ihren Wirkungsstätten untereinander. Dies Mittel ist zwar sehr privater Natur und von der Voraussetzung abhängig, dafs es nicht auf Widerstand unter den Beteiligten stöfst. Im übrigen aber: *Probatum est.*

»Mir scheint es eine verhängnisvolle Bahn zu sein, dafs die gesamte Lehrerschaft so sehr auf gesetzliche Fixierung ihrer Pflichten und Rechte, selbst bis ins Kleinste dringt. Gewifs müssen ja in einem gesetzlichen Staatswesen die Grundlinien auch für das Schulwesen gezeichnet und gesetzlich geregelt sein. Wo sich aber ein Schulgesetz anmafsen sollte, in das innere Getriebe einzugreifen, dann wird es stets zu einer Einschränkung der Gewissensfreiheit und der Berufsfreudigkeit, zu einer Karrikatur, zum Zerrbild, ja zur Fratze herabsinken.« Vor wenigen Monaten habe ich ähnliche Worte in einen mir nahestehenden Lehrerkreis hineingerufen. Das Erscheinen des neuen preufsischen Schulgesetzes hat meine Prophezeihung und die Berechtigung meiner Warnung nnr zu glänzend gerechtfertigt.

Wir möchten ja nur zu gern ein rasches Vorwärts in dem Tempo der Ausbreitung des Gottesreiches und der menschlichen Bildungsideale eingeschlagen sehen, damit wir selbst noch Zeugen sein könnten von dem »grofsen Maientag, welcher der ganzen Welt beschieden«. Aber die Geschichte lehrt, dafs eine solide Kulturentwickelung nur langsam vor sich geht. Diesem Weltgesetz müssen wir uns fügen. Und ich meine, es ist doch auch eine Genugthuung, dafs wir wissen, ein so trauriges Menschenwerk, wie der preufsische Schulgesetzentwurf, wird die Geschichte noch Lügen strafen, es wäre denn, dafs wir umsonst geglaubt hätten an die pädagogischen Ideale, welche uns aufrecht erhalten und beseelen — es wäre denn, dafs diese unsere Ideale gelogen!

Nun, mein lieber Herr Kollege, entbieten Sie Ihrem pädagogischen Verein meinen herzlichsten Grufs und freundschaftlichen Dank für die wohlwollende Aufnahme meiner vorigen Arbeit, und halten Sie auch in Siebenbürgen die pädagogischen Ideale hoch, wie es Ihnen in seinem kleinen Wirkungskreis zu thun verspricht

Ihr

Opperode-Ballenstedt
im Februar 1892.

Sie hochachtender Kollege
Theodor Walther.

Über die Stellung der Heimatskunde im Lehrplan.[1]

Von **Fr. Helland** in Weimar.

Wohl kaum ein zweites Unterrichtsfach der Volksschule hat in unserm Jahrhundert solche Wandlungen durchmachen müssen wie die Heimatskunde. Name, Auswahl und Anordnung des Stoffes, Methode und Technik sind in gleichem Maſse davon betroffen worden und zeigen daher der historischen Betrachtung ein so kaleidoskopisches Bild, daſs es auf den ersten Blick schier unmöglich erscheint, sich in dem Chaos der Meinungen zurechtzufinden und allgemein anerkannte Grundsätze herauszuarbeiten. Es hat sogar nicht an Versuchen gefehlt, die darauf abzielen, der Heimatskunde ihre Berechtigung als selbständiges Unterrichtsfach streitig zu machen, und der Erfolg ist ihnen nicht versagt geblieben. Scheint es doch, als stünde heutzutage die Mehrzahl der Pädagogen auf der Seite der Gegner einer selbständigen Heimatskunde. Viele halten sich an die Entscheidung, die Kehr getroffen hat, indem er schreibt: »Uns ist der Anschauungsunterricht keine Disziplin, sondern ein Prinzip«, und ziehen mit ihm aus diesem Satze die Folgerung: »Wenn also aller Unterricht Anschauungsunterricht sein soll, wozu noch extra Anschauungsunterricht in besonderen Stunden?«

Interessant ist die Stellung, die die Schüler Herbarts zu der Streitfrage eingenommen haben. Während die Schule Zillers sich ablehnend gegen den Betrieb der Heimatskunde als selbständiges Unterrichtsfach verhält, verteidigen Stoy und seine Schüler den entgegengesetzten Standpunkt. Ziller ist zu seiner ablehnenden Stellung geführt worden durch seine von Herbart abweichende Auffassung des Begriffs »analytischer Unterricht«. Während Herbart fordert, daſs der vorhandene Gedankenkreis des Zöglings für sich, ohne engeren Zusammenhang mit dem synthetischen Stoffe bearbeitet werde, erachtet Ziller dies nicht für nötig, sondern weist dem analytischen Unterricht lediglich die Aufgabe zu, vor jedem Abschnitt des synthetischen Unterrichts, also vor jeder zweiten Formalstufe einer

---

1) K. Muthesius, Über die Stellung der Heimatskunde im Lehrplan. Zugleich ein Beitrag zur Kritik der Zillerschen Konzentrationsidee. Weimar, H. Böhlau 1890.

methodischen Einheit, den betreffenden Teil des Gedankenkreises so durchzuarbeiten, dafs sich die synthetischen Elemente leicht und richtig anschliefsen, und die meisten seiner Schüler stimmen ihm bei. Das Ergebnis solches Denkens kann nicht zweifelhaft sein: Die Heimatskunde, die ja nichts anderes ist als analytischer Unterricht im Sinne Herbarts, »hört auf, ein besonderer Unterrichtszweig neben anderen Unterrichtszweigen zu sein; sie ist aufgenommen in den analytischen Unterricht im Sinne Zillers, nur eine notwendige Vorstufe für die einzelnen Abschnitte jedes Unterrichtszweigs, — nicht Disziplin, sondern Prinzip, — nur eine Methode, wie auf allen Gebieten die Elementarvorstellungen herauszuarbeiten sind, — ein Ferment allen Unterrichts, eine durch alle Fächer gehende Rubrik.« Und diese Behauptung findet anscheinend eine wesentliche Stütze in der Thatsache, dafs dem Stoffe der Heimatskunde nicht eine besondere Klasse von Vorstellungen entspricht, wie etwa dem Unterricht in Rechnen und Geschichte. Es war daher nur konsequent, dafs Ziller die Heimatskunde in ihre Elemente trennte und die Bearbeitung eines jeden von ihnen einem besonderen Unterrichtsfache zuwies, wie es vor ihm bereits Völker gethan hatte und wie es neuerdings auch der der Zillerschen Schule nicht angehörige A. Vogel verlangt. Die Verteilung des heimatskundlichen Stoffes auf diejenigen methodischen Einheiten, deren Synthese ohne die apperzipierende Kraft von Vorstellungen von der Heimat in der Luft schwebt, bewahrte zudem — so lehrt die Zillersche Schule — vor dem unpsychologischen Beginnen, eine Menge von Vorstellungen anzuhäufen, ohne ihnen eine gleichzeitige oder baldige Verwendung sichern zu können; denn — so führt beispielsweise Lange aus — die selbständige Heimatskunde »hält eine Massenfracht von an sich wertvollen Anschauungen gleichsam auf Lager, die sich zweifellos hemmen und die Apperzeptionsfähigkeit . . . mehr und mehr verlieren müssen. Es widerspricht der Gesundheit des geistigen Lebens, einige Jahre nur apperzipierende Vorstellungen zu sammeln, um viel später erst die apperzipierende Kraft zu erproben; es widerspricht der sonstigen Gewohnheit des Kindes, das mit dem beschränkten Material seiner Geistesschätze rastlos arbeitet.« Es scheint methodisch richtiger zu sein, wenn das keiner bestimmten Lehrstufe zugewiesene, vielmehr in alle in Frage kommenden Fächer hineinragende Material erst dann in Bearbeitung genommen wird, wenn in dem Fortschritt dieser Fächer eine bestimmte Veranlassung vorliegt.

Der Standpunkt Zillers ist von den Verfassern der »Schuljahre« nicht festgehalten worden. Sie bearbeiten den heimatskundlichen Stoff, den sie, veranlafst durch eine Arbeit Winzers[1]) mit dem wenig glücklich gewählten Namen »Naturkunde« bezeichnen, in selbständigen methodischen Einheiten, machen also die Heimats-

1) Ist die Heimatskunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? Reins Pädag. Studien. 1883, Heft II.

kunde zu einem Unterrichtsfach, wenn auch nicht zu einem selbständigen. Ihre Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes soll sich ganz und gar an den Fortschritt des Gesinnungsunterrichts anschliefsen, da sie mit Ziller lediglich von einer derartigen Anordnung die Erreichung des Erziehungsziels erwarten. »Bei einer selbständigen Durchführung des heimatskundlichen Unterrichts, heifst es in den »Schuljahren«, wird ein neuer Mittelpunkt für die Kleinen geschaffen, der notwendiger Weise dem von dem Gesinnungsunterricht aufgebauten Gedankenkreise hemmend entgegentritt, da er mit gleicher Würde sich geltend macht und seinem Inhalt nach dem ersteren vielfach entgegengesetzt ist.« Damit die Spaltung des Gedankenkreises verhütet werde, erscheint es also geboten, den Stoff des heimatskundlichen Unterrichts an die Gesinnungsstoffe der entsprechenden Kulturstufe anzuschliefsen; so kommen die Verfasser der »Schuljahre« zu ihrer »angelehnten Heimatskunde«. Hiermit scheint nicht nur der Konzentrationsidee in vortrefflicher Weise Rechnung getragen, sondern zugleich auch ein festes Prinzip für Auswahl und Anordnung des Stoffes gefunden zu sein. Die selbständig ihren Weg gehende Heimatskunde trifft demnach der Vorwurf, dafs ihr in dieser Beziehung der sicher führende Mafsstab fehle; daher »zerfliefse sie in das Unbestimmte, erzeuge das deprimierende Gefühl der Unbegrenztheit und Weitläufigkeit, könne nicht die Willkür verdecken, lasse in der Reihenfolge ihrer Objekte ganz den »roten Faden« vermissen und entbehre des innern Zusammenhangs.«

Somit scheint in der Zillerschen Schule bezüglich der Heimatskunde alles in bester Ordnung zu sein.

In der oben angezeigten Schrift unternimmt es nun ein Schüler Stoys, den Behauptungen der Zillerschen Schule »auf den Grund ihrer Berechtigung zu sehen«. Es leuchtet ein, dafs eine solche Arbeit, wenn sie sich den Vorwurf der Ungründlichkeit ersparen will, sich nicht auf die Kritik der Methodik der Heimatskunde beschränken darf, sondern dafs sie weiter ausgreifen, insbesondere zu den grundlegenden Ideen der Zillerschen Theorie Stellung nehmen mufs. Muthesius hat letzteres gethan und sich namentlich mit der Zillerschen Konzentrationsidee auseinandergesetzt. Seine Arbeit hat mithin Anspruch auf allgemeines Interesse und verdient es in reichem Mafse. Sie ruht auf dem Grunde einer umfassenden, gründlichen Litteraturkenntnis und zeigt auf Schritt und Tritt den selbständigen Denker, der sich nicht damit begnügt, die Meinung der Gegner in sachgemäfser Weise zu widerlegen, sondern der stets an die Stelle dessen, was er verneint, psychologisch und methodisch wohlbegründet das setzt, was ihm als das Bessere erscheint. Es würde den Rahmen einer Besprechung weit überschreiten, wollte ich dem Verfasser auf seinen kritischen Wegen folgen; doch kann ich es mir nicht versagen, den Mafsstab kurz darzulegen, mit dem der

Verfasser die Meinungen der Gegner mifst und der seinen eigenen Standpunkt kennzeichnet.

Der Verfasser betrachtet mit Herbart und Stoy gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses als Aufgabe des erziehenden Unterrichts. Das Zustandekommen des Interesses, dieser »Quelle des Lebens«, ist an viele Bedingungen geknüpft, von denen die wichtigste eine tiefgehende Apperzeption ist. Diese wiederum hängt im wesentlichen von der Natur der apperzipierenden Vorstellungen, d. h. von der jeweiligen Beschaffenheit des Gedankenkreises ab. Inhalt und Form desselben sind hierbei von gleicher Wichtigkeit, da die Befähigung zu fruchtbarer Apperzeption sowohl Klarheit, Stärke und Menge seiner Elemente, als auch ihre rechte Ordnung, d. h. die festgefügte Verbindung der Einzelvorstellungen zu wohlgegliederten Reihen und deren saubere Verflechtung zu Reihengeweben zur Voraussetzung hat. Wer durch Unterricht Interesse erzeugen will, der ist mithin in seiner Thätigkeit an den vorhandenen Vorstellungskreis des Zöglings gebunden. So verschieden dieser nun auch bei verschiedenen Menschen ist, so fehlen doch in keinem die Elemente, die der Mensch seiner Heimat verdankt. Von der frühesten Jugend an in unendlichen Wiederholungen der Anschauung zu einer psychischen Macht erstarkt, bilden sie gleichsam den Grundstock des geistigen Lebens bei jedem Menschen und somit den wichtigsten Faktor für seine Bildung. Mit Recht fordert daher die Unterrichtslehre, dafs »aller Unterricht so viel als möglich auf die Heimat bezogen, alles Entlegene und Fremde durch das Heimatliche erklärt und beleuchtet werden müsse.«

Es entsteht aber die Frage, ob der Vorstellungskreis, wie ihn die Erfahrung zustande bringt, geeignet sei, einer tiefgehenden Apperzeption, aus der das Interesse hervorwächst, zur Grundlage zu dienen. Diese Frage, von deren Beantwortung die Stellung des heimatskundlichen Unterrichts im Lehrplan wesentlich abhängt, hat der Verfasser in sehr gründlicher Weise durchdacht, und seine Antwort lautet verneinend. Wenn auch — so führt er aus — das mit seltener Frische sinnlicher Empfänglichkeit ausgestattete Kind in seinem vorschulpflichtigen Alter eine unermefslich reiche Fülle von Vorstellungen sammelt, wenn es auch durch häufige Wiederholung des geistigen Vorganges, dem sie ihr Entstehen verdanken, sowie vor allem durch die Entwickelung der Sprache ihnen Klarheit und Bestimmtheit verleiht, wenn es auch dieselben im reizvollen Spiel seiner wunderbar beweglichen Phantasie in mannigfaltigster Weise verknüpft, so haften an seinem durch die Erfahrung entstandenen Gedankenkreise doch so erhebliche Mängel, dafs er nicht ohne weiteres zur Apperzeption des Neuen tauglich ist. Statistische Erhebungen haben nachgewiesen und die Erfahrung lehrt es täglich, dafs ihm trotz seiner Reichhaltigkeit viele wichtige Elemente fehlen, dafs viele der

vorhandenen der Klarheit und Deutlichkeit entbehren, dafs sie vielfach die Verschmelzung zu wohlgegliederten Reihen vermissen lassen und dafs die Auffassung der Einzelnen meist eine einseitige, oft sogar der Wirklichkeit wenig entsprechende ist. Die absichtslose Erfahrung, der das Kind vor dem Beginn des Unterrichts anheimgegeben ist, kann nur rohe Anschauungen zeitigen, selbst wenn es in einer seiner geistigen Entwickelung günstigen Umgebung aufgewachsen ist. Und welche Verschiedenheiten sind innerhalb des allgemeinen Zustandes möglich! Legion ist die Zahl dei Besonderheiten, wie sie selbst bei Kindern ein und derselben Stadt durch Wohnräume, Haus, Hof, Garten, Spielplatz, Strafse, Eltern, Geschwister, Spielgenossen, Nachbarschaft und Verwandtschaft hervorgebracht wird. Nimmt man dazu noch Rücksicht auf Hindernisse, wie sie beispielsweise durch das Leben in der Grofsstadt, durch unsere schnelllebige Zeit, die die normale Entwickelung des Kindes vielfach ungünstig beeinflufst, durch voreilige und verfrühte Belehrung seitens der Eltern, durch Überladung und Übersättigung mit Bilderbüchern und Spielzeug bewirkt werden, so kann man sich der Einsicht nicht verschliefsen, dafs der Vorstellungskreis, den das Kind zur Schule mitbringt, keineswegs für den Unterricht ohne weiteres verwertbar ist. Er bedarf einer Bearbeitung, deren Erfolg um so befriedigender sein wird, je gründlicher und planmäfsiger sie ist.

Die Aufgabe dieser Arbeit ist, die rohen Anschauungen des Kindes in gereifte zu verwandeln. »Roh ist eine Anschauung, wenn sie nur ein schwankendes, zerfliefsendes Bild im Geiste hinterläfst, das sich von den Bildern ähnlicher Gegenstände nicht mehr unterscheidet.« Das Schwanken und Zerfliefsen hat aber seinen Grund darin, dafs erstens die Elemente, deren Vereinigung die Anschauung ausmacht, einen sehr geringen Klarheitsgrad besitzen, und dafs zweitens diese vorhandenen sich nicht in der der Wirklichkeit des Angeschauten entsprechenden Ordnung gruppiert haben. Die unterrichtliche Arbeit hat demnach zuerst dafür zu sorgen, dafs durch verweilendes Betrachten das Einzelne klar geschaut wird, und das geschieht durch Herausheben des Einzelnen (der Gesamtvorstellung) aus der Masse und durch eine Zerlegung, die sich »vom Ganzen immer weiter in die Teile und in die Teile der Teile« hineinzieht; zweitens dafür, dafs so gewonnene klare Teilvorstellungen sauber zu Reihen geordnet, assoziiert werden. Dadurch wird indes nicht nur eine Klärung, Berichtigung und Ordnung der Vorstellungen erzielt, sondern zugleich eine Bereicherung und Vervollständigung des Vorstellungskreises, indem vieles Einzelne und Kleine, was das Kind vorher übersehen hatte, ihm jetzt zum Bewufstsein gekommen ist. Und dieser Zuwachs von Vorstellungen wird noch viel bedeutender werden, wenn das Kind zu einem bewufsten, absichtlichen, fortgesetzten und regelmäfsigen Wahrnehmen angeleitet wird, zu einem Wahrnehmen, dem ein Plan zu Grunde liegt, und dessen Ergebnisse gleich in ihrer Ge-

winnung die wohlgeordnete Form eines durch Gesichtspunkte beherrschten Gedankenkreises annehmen. Solches Wahrnehmen heifst Beobachten.

Es kann nicht fehlen, dafs auf diese Weise der Unterricht nach und nach in dem Kinde ein Bild der Heimat schafft, das durch die Klarheit seiner Elemente, durch die innige Verbindung gröfserer und kleinerer Glieder nicht minder als durch die Lebendigkeit, Beweglichkeit und Bereitwilligkeit seiner Teile zu Reproduktionen allem späteren Unterricht wirksame Apperzeptionshilfen bieten kann. Auf solchem Grunde wird sich das ganze Gebäude des erziehenden Unterrichts in seiner weiten Ausdehnung aufrichten lassen, und der Lehrer wird sicher sein dürfen, dafs es nicht auf Sand steht. Ja, das ganze spätere Geistesleben des Zöglings wird hierdurch ein individuelles und konkretes Gepräge erhalten; das Denken und Sprechen wird alles Verschwommene und Nebelhafte abstreifen und einen eigentümlichen Zug nach dem Bestimmten, Wirklichen, Wahren annehmen.

Dies die mittelbare Bedeutung des Unterrichts über die Heimat. Nicht minder wichtig ist die unmittelbare. Sie besteht in erster Linie in dem Wecken und Pflegen des empirischen Interesses, der unentbehrlichen Grundlage für alle andern Interessen, und ferner in der Erziehung zu unbefangener, freier Teilnahme für die Heimat, die ihren Lohn in sich selbst trägt; denn in dem Umgange mit der heimatlichen Natur findet der Schüler Befriedigung und Erholung, die schönsten Früchte reiner, wahrer und unreflektierter Geistesarbeit.

Auf Grund des im Vorstehenden skizzierten Gedankenganges kommt Muthesius zu dem Ergebnis, dafs die Heimatskunde sowohl ihre unmittelbare, als auch ihre mittelbare Aufgabe nur dann erfüllen kann, wenn ihr die Rechte eines selbständigen Unterrichtsfaches verliehen werden. Daher fordert er eine Heimatskunde, wie sie Finger in seinem grundlegenden Werke aufgebaut und wie sie namentlich Stoy in liebevoller Weise gepflegt hat.

Im Anschlufs an die »Kritik entgegengesetzter Ansichten«, die den zweiten Teil des Buches ausmachen, entwickelt Muthesius alle diejenigen Mafsnahmen, die der fruchtbare Betrieb des von ihm geforderten heimatskundlichen Unterrichts nötig macht. Der Leser findet hier alles, wss sich auf Auswahl und Anordnung des Stoffes, Methode und Technik bezieht, sorgfältig beleuchtet und erörtert. Ganz besonders sei auf den Abschnitt über das heimatskundliche Zeichnen hingewiesen, dessen Bedeutung für die klare Auffassung der Raumgebilde der Heimat, sowie für den auf den heimatskundlichen Unterricht folgenden Unterricht in der Länderkunde in gründlicher und überzeugender Weise dargelegt wird.

Möge die verdienstvolle Arbeit zahlreiche Leser finden und diejenige Wirkung hervorbringen, die der Verfasser von ihr erwartet: »eine Verständigung anzubahnen, die allen am Herzen liegen mufs, welche sich in den Dienst der guten Sache stellen.«

Chronik der Reformbestrebungen.

VII.

Die Vorträge des IX. Deutschen Lehrertages: Die allgemeine Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage; die Vorbildung des Volksschullehrers; die Behandlung der verwahrlosten und sittlich gefährdeten Jugend. — Aus der Fachpresse. — Tagesgeschichtliches.

Der IX. Deutsche Lehrertag.

Der IX. Deutsche Lehrertag, der in den Pfingsttagen in Halle a/S. tagte, hat einen allgemein befriedigenden Verlauf genommen. Unserer Gepflogenheit gemäfs beschränken wir uns auch dieses Mal darauf, in aller Kürze über die Verhandlungen zu berichten.

Nach einer Festrede über Comenius, welche Herr Pastor prim. Seyffarth aus Liegnitz hielt, sprach Schulinspektor Scherer aus Worms über die allgemeine Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage. Dem eingehenden Vortrage lagen die folgenden Leitsätze zu Grunde, die von den Deputierten chne Debatte angenommen wurden:

I. Die Schule kann an der Lösung der sozialen Frage dadurch mitarbeiten, dafs sie, soweit es die ihr zu Gebote stehenden Mittel gestatten, alle Glieder der Nation zur möglichst vollkommenen Entwickelung ihrer körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte bringt und eine Jugend erzieht, die frei ist von Standesvorurteilen und erfüllt ist von edlem Gemeinsinn und echter Vaterlandsliebe. II. Die pädagogischen Vorbedingungen einer so gearteten Schulerziehung können am vollkommensten erfüllt werden durch eine Schulorganisation, durch welche die Angehörigen aller Stände nach Möglichkeit zusammengeführt werden und für den Übertritt aus den niederen Stufen in die höheren durch organischen Zusammenhang aller Schulanstalten Sorge getragen wird. III. Aus diesen Gründen erhebt der 9. Deutsche Lehrertag folgende Forderungen: 1. a. Staat und Gemeinde sollen für die gemeinsamen Bildungsbedürfnisse nur gemeinsame, allen in gleicher Weise zugängliche Bildungsanstalten errichten. b. Insbesondere soll für den allen notwendigen Elementarunterricht nur eine Art von öffentlichen Schulen vorhanden sein und sollen daneben auf Kosten des Staates oder der Gemeinde besondere Vorschulen für höhere Lehranstalten, Mittel- und höhere Töchterschulen nicht errichtet, noch organisch damit verbunden werden. c. Die bestehenden Vorschulen höherer Lehranstalten und die Elementarklassen der Mittelschulen und höheren Töchterschulen sind

aufzuheben. 2. Auf diesem gemeinsamen Unterbau, der allgemeinen Volksschule, bauen sich auf: a. Die niedere Bürgerschule und deren Fortsetzung, die Fortbildungsschule. b. Die höhere Bürgerschule (Mittelschule oder Realschule). c. Die höheren Lehranstalten. 3. Die vorhandenen Einrichtungen, welche begabten ärmeren Kindern den Besuch der höheren Lehranstalten ermöglichen (Befreiung vom Schulgelde, kostenfreie Alumnate etc.), bedürfen einer weiteren Ausdehnung und werden der öffentlichen wie privaten Fürsorge empfohlen.

Am zweiten Sitzungstage sprach zunächst Herr Rektor Rifsmann in Berlin über die Vorbildung des Volksschullehrers. Nach einer lebhaften Debatte wurden die Leitsätze des Vortragenden mit geringen Änderungen in folgender Fassung angenommen:

1. Die gegenwärtige Vorbildung des Volksschullehrers kann gegenüber den heutigen Anforderungen an den Lehrerberuf nicht als genügend anerkannt werden. 2. Behufs einer zweckmäfsigeren Gestaltung derselben erscheint in erster Linie eine solche Organisation der Lehrerbildungsanstalten notwendig, dafs dieselben im wesentlichen nur der pädagogischen Fachbildung zu dienen haben. 3. Die als Grundlage der letzteren unerläfsliche allgemeine Bildung ist am zweckmäfsigsten durch Absolvierung einer der bestehenden höheren Bildungsanstalten, zu erwerben. 4. Eine Sonderung der Seminare nach der Konfession ihrer Zöglinge ist aus der Eigenart dieser Schulgattung nicht zu begründen. Vielmehr folgt aus der Auffassung des Seminars als einer Fachschule die Einrichtung paritätischer Anstalten. 5. Es ist unerläfslich, dafs die an den Seminaren wirkenden Lehrer neben der erforderlichen wissenschaftlichen und pädagogischen Bildung auch eine durch eigene Erfahrung gewonnene genügende Kenntnis des Volksschulwesens besitzen. 6. Das Internat ist nicht als eine für die Erziehung der künftigen Lehrer unentbehrliche Einrichtung, sondern lediglich als eine Veranstaltung zur Unterstützung bedürftiger Zöglinge zu betrachten. In keinem Falle darf die Hausordnung desselben eine solche sein, welche die Zöglinge von der Aufsenwelt abschliefsen und die Entwickelung selbständiger Charaktere hindern würde. 7. Es empfiehlt sich, die Seminare an gröfseren Orten oder doch in deren Nähe anzulegen, damit die an solchen vorhandenen mannigfachen Bildungsmittel den Zöglingen nutzbar gemacht werden können. 8. Dem Volksschullehrer ist auf Grund seiner Seminarbildung unter Voraussetzung hervorragender praktischer Leistungen die Befähigung zur Bekleidung eines Schulaufsichtsamtes zuzuerkennen.

Zum Schlufs verbreitete sich Lehrer Helmcke aus Magdeburg über die Behandlung der verwahrlosten und sittlich gefährdeten Jugend unter Zugrundelegung der folgenden Sätze:

1. Nur eine sorgsame Erziehung, nicht aber eine einzelne Strafe, die blofs ein Glied in der Kette der Erziehungsmafsnahmen sein kann, vermag einem sittlich verdorbenen oder gefährdeten Jugendlichen die-

jenige sittliche Reife und Charakterstärke zu verleihen, welche allein auf die Dauer von Strafthaten abhält. 2. Aus mehrfachen erziehlichen Gründen mufs die Strafunmündigkeit mindestens bis zum 14. Lebensjahre ausgedehnt werden. 3. Sowohl über bereits sittlich verwahrloste Kinder unter 14 Jahren, ganz gleich, ob ihre Verwahrlosung bereits in einer Strafthat Ausdruck gefunden hat oder nicht, als auch über solche Kinder, deren sittliche Verwahrlosung zu befürchten steht, weil bereits Anfänge derselben deutlich erkennbar sind oder die Persönlichkeit der Eltern oder sonstige Verhältnisse eine solche herbeiführen müssen, ist staatlich überwachte Erziehung zu verhängen. 4. Die Aufgabe jeder, also auch der staatlich überwachten Erziehung ist die Heranbildung eines sittlich festen Charakters. Es mufs daher möglich sein, diese Erziehung, falls nicht früher die Gewähr einer weiteren guten Führung vorhanden ist, bis zum 20. oder 21. Lebensjahre, der Heerespflichtigkeit der männlichen Jugend, auszudehnen. 5. Auch für jugendliche Verwahrloste zwischen 14 und 18 Jahren ist die staatlich überwachte Erziehung als erstes Mittel zu ihrer Besserung ins Auge zu fassen. 6. Eine gerichtliche Freiheitsstrafe als Zusatzstrafe ist bei den mit derselben verknüpften Bedenken allein dann empfehlenswert, wenn nur durch eine vorangehende bedeutende Erschütterung des Gemüts ein Eingehen auf eine erziehliche Einwirkung ermöglicht oder durch die Aussicht auf einen Erlafs der nachfolgenden Strafe die Wirksamkeit der erziehlichen Mafsnahmen unterstützt werden kann. 7. Da das Beispiel den nachhaltigsten Einflufs ausübt, so mufs die Strafthat auf jeden Fall so gestaltet werden, dafs nachteilige Einwirkungen ferngehalten werden. 8. Die staatlich überwachte Erziehung mufs im allgemeinen Anstaltserziehung und kann nur ausnahmsweise in bestimmten leichteren Fällen Familienerziehung sein, weil solche nicht in ausreichendem Mafse beschafft, weniger Sicherheit auf einen Erfolg bieten und schwerer überwacht werden kann. 9. Um dem Übel der sittlichen Verwilderung so viel als möglich auch die ersten Quellen zu verschliefsen, ist die obligatorische Einführung von Krippen, Kinderbewahranstalten und Kinderhorten erforderlich. 10. Die Erziehung der Jugend, welche verwahrlost ist oder sittlich gefährdet erscheint, mufs durch ein Reichsgesetz in den oben gezeichneten Umrissen geregelt werden.

Aus der Fachpresse.

»Die Unterrichtsform im Lichte der Lehrplaniden«. (R. Seyfert. Deutsche Schulpraxis 91, 50 51) Die Frage ist als Unterrichtsmittel schon genug verherrlicht worden, sie aber von methodisch-pädagogischem Standpunkte aus zu behandeln, dazu ist man in geringem Umfang gekommen. Die Frage ist ihrem Wesen nach nichts anderes als ein Mittel, das der Unterricht anwendet, um den Gedankenverlauf der Schüler zu regeln, Gedankenverbindungen herzustellen, Gedankenabstände zu überbrücken. Daraus folgt unmittelbar, dafs die Frage ihre bisher genossene Ehre mit anderen Unterrichtsmitteln teilen mufs, mit dem Befehl, Hinweis usw. Zu wenig wird in dieser Hinsicht die wichtige

Erwartungspause und die Frage des Schülers beachtet. In allen Fällen, in denen sich der Gedankenverlauf von selbst regeln mufs, ist die Frage überflüssig, und sie mufs dies von Stufe zu Stufe mehr werden. Die Frageform mufs sich methodisch entwickeln, indem das Richtunggebende dem Inhaltbestimmenden gegenüber mehr und mehr hervortritt und die zu überbrückenden Gedankenabstände immer weiter werden. Stark richtunggebend werden die Fragen durch die Anwendung des logischen Oberbegriffs des Fragepunktes. Die Oberbegriffe müssen auf die Unterrichtsstufen verteilt werden.

»Nicht humanistische, sondern nationale Sprachbildung in der Volksschule und durch die Volksschule.« (K. Strobel. Deutsche Schulzeitung 91, 45, 46.) Die Betrachtung der logischen Denkformen innerhalb der verschiedenen Sprachen und selbst der eigenen Sprache zeigt uns, dafs das Gewand der Sprache innerhalb der Zeit wechselt und die allgemeine logische Grammatik auf recht verschiedene Weise zur sprachlichen Erscheinung gebracht werden kann. Daraus folgt aber, dafs im Sprachunterricht nicht die logischen Gesetze und Regeln zu behandeln sind, sondern eigentlich, wie sie innerhalb gewisser Zeiträume zum Ausdruck gebracht werden. Auf diese Weise wird der Sprachunterricht entweder ein vergleichender, wenn er zwei oder mehrere Sprachen oder Dialekte berücksichtigt, oder ein historischer, wenn er nur eine Sprache ins Auge fafst. Diese beiden Methoden sind die allein zulässigen, alle anderen sind Flick- und Pfuscharbeit. Für die Volksschule bleibt also nicht weiter übrig als die vergleichende zwischen Hochdeutsch und Dialekt. Im grofsen und ganzen dürfte es sich am praktischsten erweisen, wenn auf der Unterstufe recht häufig auf die Mundart zurückgegriffen würde, auf der Mittelstufe zuweilen Hochdeutsch und Mundart in Vergleichuug gestellt werden, um die Unterschiede hervorzuheben, und auf der Oberstufe die Gesetze und Regeln, welche sich aus der Vergleichung hinsichtlich der Aussprache, Betonung, Wortformung, Wortfügung und Wortbedeutung ergeben, gefunden werden. Dazu treten Übungen in der Rektion, im Deklinieren, Komparieren und Konjugieren. Die Satzlehre darf nur als die Lehre vom Gebrauch der Wortklassen und Wortformen in der Rede angesehen werden; dadurch fallen alle logischen Einteilungen und Zergliederungen fort. In der Oberklasse wäre monatlich in einer Stunde etwa alles zusammenzufassen, was der gesamte Unterricht an sprachlichen Belehrungen ergeben hat. Die Redensarten, welche sich die Kinder aufgeschrieben hatten, werden dann auf ihren Wortsinn, ihre sprachliche und kulturhistorische Ableitung hin noch einmal angesehen, es werden Namen besprochen und erklärt, es kommen Wortzusammensetzungen zur Besprechung, deren Bestandteile aus der neuhochdeutschen Sprache nicht mehr erklärt werden können. Das giebt herrliche Denkübungen, und die Kinder werden mit einem Schatze deutschen Lebens und Gefühls ausgerüstet.

»Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts.« (G. Müller. Schles. Schulz. 91, 48. 49.) In folgenden Punkten dürfte eine Einigung zu erzielen sein: Systematik ist für die Volksschule als Ziel des naturgeschichtlichen Unterrichts nicht geeignet. Es ist vielmehr klares gemütvolles Verständnis des Lebens in der Natur anzustreben. Diesem Zwecke dienen einmal Individualbetrachtungen, in denen nicht blofs in einer durch pädagogische Rücksichten bestimmten Beschränkung morphologische und anatomische, sondern auch physiologische, biologische und auf das praktische Leben sich beziehende Verhältnisse ihre Darstellung finden, sodann Gruppierungen der behandelten Einzelkörper zu Gesamtbildern und Betrachtung derselben. Die Grundlage zu den Betrachtungen bilden die unmittelbare Anschauung und Beobachtungen, wie sich solche auf Exkursionen, auf Grund von Beobachtungsaufgaben und Versuchen ergeben.

»Ein heikles Kapitel.« (Jessen und Major. Freie päd. Blätter. 91, 13. 14.) Die Aufklärung über die Geheimnisse des geschlechtlichen Lebens ist ein zweischneidiges Schwert; sie kann bewahren und retten, aber auch vernichten. Nur dort, wo die Verirrung schon zur That geworden ist, kann die Pflicht zur Aufklärung nicht mehr in Frage stehen. Aber man darf sich nicht verhehlen, dafs die notwendig gewordene Belehrung immer noch eine sehr bedenkliche Sache ist, weil der Takt, den hier der Erzieher an den Tag zu legen hat, an die Befähigung des Mannes die höchste Anforderung stellt. Den Abgrund zu zeigen und dabei doch den Mut zur Aufrichtung und Umkehr nicht zu vernichten, das ist ein Gang auf dem schmalen, schwankenden Stege, unter welchem der wilde Waldstrom braust.

»Vorschlag zu einem, dem heutigen Stande des Sprachunterrichts mehr entsprechenden rationellen Schreib-Leseunterrichte auf Grundlage von Normalsätzen«. (Schuster. Katschinka's Volksschule 91, 40—45.) Soll der Leseunterricht wirklich ein Bestandteil des Sprachunterrichts sein, so darf er nicht von Normalwörtern, sondern er mufs von Normalsätzen ausgehen. Ein dreijähriger Versuch ergab: 1. Die Anstrengang für den Lehrer ist geringer; 2. die Schüler gelangen ohne Schwierigkeit und Langeweile zu einer gröfseren Schreib- und Lesesicherheit; 3. der Sprachfertigkeit wird mehr Rechnung getragen; 4. das Sprachgefühl kommt eher und sicherer zur Auregung und Entwickelung; 5. der Lehrer erreicht eher und sicherer das Lehrziel.

»Über die Behandlung poetischer Lesestücke in der Volks- und Bürgerschule.« (E. Siegert. Zeitschr. f. öst. Volksschulw. 91, 7.) Die erziehliche Wirkung der Dichtungen liegt in der Befruchtung des Seelenlebens der Schüler durch edle Seelenbewegungen. Die Begebenheiten und Charaktere der Dichtung müssen den Blick der Kinder nach ihrem Innern richten und nicht blofs die Bereicherung, sondern auch die Erkenntnis des eigenen Selbst befördern. In dem Mafse, als der Mensch sich selber erkennt, wächst seine Selbstbeherr-

schung und damit seine Tugend, gewinnt seine Persönlichkeit an Kraft und Würde. Durch zweckvolle Behandlung der Poesie kann der Lehrer den Geist der Kinder durch eine Reihe scharf umrissener Idealbilder bereichern, die eine gröfsere, normative Kraft in sich tragen als die schönsten theoretischen Lehrsätze. Es bedarf keiner besonderen Feststellung, dafs die Vertiefung in den Geist eines poetischen Lesestückes durch entsprechende stilistische Verwertung desselben seine Vollendung finden mufs. Grammatische Erörterungen und Belehrungen sind, soweit sie nicht für das Verständnis des Inhaltes und der Form von Bedeutung sind, bei der Behandlung ausgeschlossen.

»Leichtsinn und leichter Sinn«. (Freymark. Deutsche Blätter 91, 46.) Jede leichtsinnige Handlung enthält die Nichterfüllung einer Pflicht gegen sich selbst, gegen andere, oder gegen beide zugleich. Das Zuwiderhandeln ist vielleicht bewulst, doch nie beabsichtigt. Es kann durch einen unsittlichen Beweggrund, die Genufssucht, veranlafst werden, oder auch aus sich sittlichen Absichten, die jedoch zurückstehen mufsten, hervorgehen. Die Schädigung der Rechte anderer geschieht indirekt oder direkt, in letzterem Falle jedoch nicht gegen deren Willen. In der Hauptsache ist der Leichtsinn auf ein Mifsverhältnis zwischen dem Vorstellungsleben und dem Wollen zurückzuführen: Die Vorstellungen werden nicht zu Willensimpulsen. Hier muls die Erziehung den Hebel ansetzen. Der leichte Sinn ist ein Ausflufs der jugendlichen idealen und der gereiften harmonischen Lebensauffassung.

»Die Schule ein Allheilmittel?« (H. Becker. Bayer. Lehrerz. 91, 42. 43.) Die Schule kann nur örtliche Krankheiten des einzelnen Menschen, nicht aber epidemische Krankheiten des ganzen Menschengeschlechts heilen. Bei mangelndem Verständnis kann sogar das Heilmittel zum Gift, zu einer Ursache für die zu bekämpfende Krankheit werden Vor allen Dingen fehlt der Schule, um ein Allheilmittel zu sein, die Möglichkeit, die Miterzieher der Jugend so zu beeinflussen, dafs sie dem Werke der Schulerziehung fördernd und nicht hindernd zur Seite stehen.

»Theodor Körners Leben und Dichtungen im Unterrichte der Volksschule.« (Dr. Lange. Deutsche Blätter 91, 40. 41.) Die Schule mufs sorgfältig prüfen, was von den Gedanken und Werken all der Dichter und Helden hervorragenden Bildungswert besitzt und der kindlichen Erfahrung und Auffassung entspricht, wenn unsere Lesebücher und Lehrpläne weniger der Willkür als festen Grundsätzen ihre Entstehung verdanken sollen. Von Körners Dichtungen ist in den Lehrplan aufzunehmen: »Aufruf«, von »Männer und Buben« die erste Strophe, »Lützows wilde Jagd«, »Gebet während der Schlacht«. Sie begleiten im 8. Schuljahre die Behandlung der Freiheitskriege. Von den übrigen Gedichten sind noch zwei hervorzuheben, die Ballade von »Harras, dem kühnen Springer«, und sein Abendlied: »Gute Nacht! Allen Müden sei's gebracht.« Lassen wir hier die 3. Strophe weg, so haben wir ein echtes

und rechtes Kinderlied, das schon auf der Mittelstufe Verwendung finden kann, auch mit der hübschen Melodie von Spohr.

Tagesgeschichtliches.

— Bei der Beratung über das Besoldungsgesetz der höheren Schulen gab der Kultusminister Dr. Bosse folgende Erklärung über seine Stellung zu den Vorschulen ab: »Ich lasse es ganz dahingestellt sein, inwieweit die Vorschulen bei den höhern Unterrichtsanstalten überhaupt eine Förderung verdienen, will aber kein Hehl daraus machen, dafs ich für meine Person vielmehr geneigt bin, mich dafür auszusprechen, dafs, wo irgend eine gute Volksschule ist, die jungen Schüler dort zunächst ihre Vorbildung so weit empfangnn, dafs sie dann in die höhern Unterrichtsanstalten eintreten können. Es hat seine grofsen Vorzüge, die Kinder zunächst in die allgemeine Volksschule zu schicken, und seine sehr grofsen Nachteile, durch die Vorschule schon die Kinder nach Ständen und ihren Anschauungsweisen zu trennen, zu Zeiten, wo dieselben dafür noch nicht reif sind und wo dafür ein spezielles Bedürfnis noch nicht besteht.« In einer späteren Sitzung kam Dr. Bosse noch einmal auf die Sache zurück, indem er folgendes äufserte: »Was die Frage der Vorschulen angeht, so kann ich hier aus eigener Erfahrung reden. Ich bin nicht durch eine Vorschule gegangen, sondern habe meinen Vorunterricht in der Volksschule genossen und habe damit die besten Erfahrungen gemacht. Ich bin also jedenfalls nicht geneigt, die Vorschulen ausschliefslich zu begünstigen; es ergiebt sich aber daraus nicht, dafs ich mich nun hinsetzen werde, um alle Vorschulen aufzuheben. So weit gehe ich nicht. Ich erkenne an, dafs für solche Vorschulen sehr wohl unter bestimmten Verhältnissen ein Bedürfnis vorhanden sein kann; wo es aber nicht nötig ist, werde ich keine neuen Vorschulen errichten lassen.« Abg. Rickert, der bei Beratung des Zedlitzschen Entwurfs so energisch für die allgemeine Volksschule eingetreten war, sprach dem Minister seine Freude und seinen Dank für diese Auslassungen aus und fügte hinzu: »Er selbst rechne es sich zur Ehre an, dafs er auf der Schulbank mit Arbeiterkindern zusammengesessen habe, aus seiner eignen Erfahrung trete er deshalb dem Minister bei, der sich gegen die Vorschule ausgesprochen habe. Hervorragende Pädagogen hätten sich auf den gleichen Standpunkt gestellt. In Bayern habe man die schönsten Resultate damit erzielt, dafs Kinder des Ministers neben denen der Arbeiter säfsen Man müfste auch in Preufsen darauf hinwirken, dafs das Gleiche eintrete.«

— Über dieselbe Frage bringt Dr. v. d. Hellen in seiner Schrift »Das rote Programm« folgende interessante Ausführungen: »Die tief beklagenswerte Verschärfung der Klassengegensätze, an denen die neueste Zeit leidet, ist wesentlich gefördert worden durch die Entwickelung unsers Erziehungs- und Schulwesens. Reich und arm, vornehm und ‚gering‘ werden schon vom zartesten Kindesalter an gewöhnt, Standesunterschiede zu beobachten und in der durch die Geburt ihnen zugewiesenen ‚Stellung‘ Schranken zu sehen, die es für reich und vornehm sorgsam zu verteidigen oder für arm und gering zu durchbrechen gilt. Die freilich ‚reaktionäre‘ Einführung eines gemeinsamen Unterbaues für alle Schulen, ohne andre Scheidung als die der Geschlechter, ist das einzige Mittel, dieses Grundübel der Standesscheidung, der innern Fremdheit des Volkes, der gegenseitigen Nichtachtung, an der Wurzel zu packen. Es fiele dem Arbeiter nicht ein, darüber zu grollen, dafs er Arbeiter ist, wenn ihn nicht das erbitterte und sein Rechtsbewufstsein verwirrte, dafs Mitmenschen, die nicht aus Arbeiterfamilien stammen, ihn als einen Menschen nicht nur einer andern, sondern ‚zweiten‘ Klasse ansehen. In der Theorie freilich bekennen sich zu dieser Ansicht nur

wenige, aber viele in der Praxis, für sich selbst wie für ihre Kinder. Und es brauchten nicht einmal die vielen zu sein, die es sind, denn eine derartige Kränkung, eine bittere Stunde dieser Empfindung macht den Gekränkten mifstrauisch gegen Hunderte, und es braucht von den Hunderten nur ein andrer die Kränkung zu wiederholen, dann schwillt der Hafs empor gegen Tausende, und der Hafs steckt an. Wer da zetert und keift gegen die Unbescheidenheit der Arbeiter, der lege einmal die Hand aufs Herz und frage sich redlich, wie viele er selber zu Sozialdemokraten gezüchtet hat dadurch, dafs er ein Mensch höherer Art zu scheinen suchte als jene, die nicht den Vorteil hatten, unter günstigen Bedingungen geboren zu werden. Es ist ja keineswegs nur die unmittelbare Härte des Auftretens, die verbitternd wirkt, sondern in viel höherm Grade thut das die Art, wie sich die durch Geburt, Reichtum und Kenntnisse Begünstigten abschliefsen und sich untereinander gebaren als Obermenschen. Wer da verkennt, dafs die soziale Frage im letzten Grunde eine sittliche ist, der verkennt, dafs alle gesunden Verhältnisse von Menschen zu Menschen ihre Wurzel haben in ihrem sittlichen Verhalten zu einander. Die Erziehung aber in Schule und Haus, das ist der Boden, auf dem die soziale Frage als eine sittliche gelöst werden mufs, ehe sie mit entscheidendem, vollem Erfolg gelöst werden kann als eine wirtschaftliche.«

Reform-Litteratur.

(Eingehende Besprechung vorbehalten.)

VII.

a) Bücher.

Hähnel, A. u. R. Patzig, Deutsche Sprachschule in konzentrischen Kreisen mit besonderer Berücksichtigung der Wortbildung und Wortbedeutung. (Leipzig, F. Hirt u. Sohn. 6 Hefte 1,60 M.)

Hochegger, Prof Dr. Rud., Über die Kulturaufgabe des Lehrers und die Notwendigkeit eines freien Lehrerstandes. (Bielefeld, Helmich. 31 S. 60 Pf.)

Malo, Pfr., Dr. H., Zur Katechismusfrage. Besprechung der Schrift des Pfarrers Dr. G. v. Rhoden in Helsingfors: Ein Wort zur Katechismusfrage, nebst positiven Gegenvorschlägen (Gotha, Thienemann. 54 S. 0,80 M.)

Ohlert, Oberlehr., Arnold, Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die Unterstufe. (Hannover, C. Meyer. VI, 78 S. 0,60 M.)

--, Französisches Lesebuch für die Mittel- und Oberstufe höherer Lehranstalten. (Hannover, C. Meyer. VI, 215 S. 1,60 M.)

—, Schulgrammatik der französischen Sprache. (Hannover, C. Meyer. VII, 165 S. 1,20 M.)

Queifser, Schuldir., Jul., Der Geschichtsunterricht in der Volksschule unter Bezugnahme auf die Reformgedanken unsers Kaisers. (Meifsen, P. Häfer. 24 S. 0,35 M.)

Steger, Rekt., A., Welche Gründe sprechen gegen die unbedingte Durchführung der Schulklassen? (Halle, Schrödel. 19 S. 50 Pf.)

Schwensfeier, Rekt., L., Drei Schulkategorien. Ein Beitrag zur zeitgenössischen Organisation und gesetzlichen Regelung des preufs. mittleren Schulwesens. (Berlin, L. Öhmigke. 89 S. 1 M.)

b) Aufsätze.

Alge, S., Der französische Unterricht nach neuer und alter Methode. (Schw. Lehrer-Ztg. 17. 18. Zürich, Füfsli u. C. à 10 Ef.)

Borrasch, Dr., Volkswirtschaftslehre im Unterrichte der Volksschule. (D. Schulztg. 17. 18. Berlin, Öhmigke. à 20 Pf.)

Eitner, Dr., Die für die Einführung der Jugendspiele in den Schulen mafsgebenden Grundsätze. (Päd. Warte 29. Lpzg., Osk. Schneider. à 25 Pf.)

Hollenberg, Lic. Dr. W., Allerlei über Dörpfelds Gesellschaftskunde. (Ev. Schulbl. 5. Gütersloh, Bertelsmann. 60 Pf.)

Krause, F. W. D., Zur Umgestaltung des sprachlichen Unterrichts in der Volksschule. (Päd. Ztg. 20. 21. Berlin, W. & S. Löwenthal. à 20 Pf)

Müller, Ist die Reform der Orthographie und der Einführung der Lateinschrift zu erstreben? (Wiesb. Schulbl. 12. 13. Wiesbaden, Bechtold & Comp. à 20 Pf)

Strunk, Der Handfertigkeitsunterricht mit besonderer Berücksichtigung seiner pädagog. Bedeutung. (Ev. Schulbl. 5. Gütersloh, Bertelsmann. 60 Pf.)

Walther, Th., Zur Lehrerbildungsfrage. (Neue päd. Ztg. 19. 20. Magdeburg, Jensch. à 15 Pf.)

N. N., Für und wider das Kartenzeichnen. (Schw. Lehrer-Ztg. 19. 20. Zürich, Füfsli & Comp. à 10 Pf.)

N. N., Eine Betrachtung über das vorzeitige Vorrücken von Schülern mehrklassiger Volksschulen. (Lehrer-Ztg. f. Westf. 9—11. Bielefeld, Helmich. à 25 Pf.)

// Neue Bahnen.
Reform-Zeitschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.
Heft 8. August 1892. III. Jahrg.

Ein neuer Lehrplan für den Zeichenunterricht in der Volksschule.

Von **Paul Stade** in Sondershausen.

(Schluſs.)

Und nun zu dem in Vorschlag zu bringenden, allerdings noch sehr verbesserungsfähigen Lehrplane.

Mittelstufe, erste Abteilung (4. Schuljahr).

Die gerade und krumme Linie.

Ziel: Das Verständnis einfacher, gerad- und krummliniger Gebilde und die Fähigkeit dieselben aus freier Hand in richtigen Verhältnissen nachzuzeichnen.

Lehrstoff: Gegenstände des Gebrauches, dem täglichen Leben und dem Beschäftigungsfelde der Kinder entnommen.

Erster Anschauungskreis: Die gerade Linie.

Aufgabe 1. Die gerade Linie. (Ein Schreibheft, die begrenzenden Linien sind gleichlaufend mit den Rändern des Blattes, das Schildchen auf dem Hefte bildet eine Wiederholung der Aufgabe. Eine Erklärung über die Richtung der Linie ist ausgeschlossen.)

Aufgabe 2. Die Begriffe senkrecht und wagerecht. (Ein hängendes Lineal — das Loch in demselben wird mit gezeichnet — zugleich zur Erläuterung des Begriffes gleichlaufend zu verwenden.)

Aufgabe 3. Der Begriff schräg. (Ein Briefumschlag, von der hinteren Seite gezeichnet, so daſs also Klappe und Boden die schrägen Linien geben. Erweiterung des Begriffes zur Erklärung der Ecklinie.)

Aufgabe 4. Der rechte Winkel. (Eine etwas abgekürzte Reiſsschiene, das Kopfbrett liegt wagerecht.)

Aufgabe 5. Der rechte Winkel in schiefer Lage. (Ein Winkelmaſs, wie es Tischler und Zimmerleute brauchen; die Lage des Winkels kann genauer bestimmt werden.)

Aufgabe 6. Das Rechteck. (Eine Schiefertafel, Rahmen, Tafel, Blechbeschläge, Zurückgreifen auf die schon gezeichneten Rechtecke.)

Aufgabe 7. Die Zerlegung der geraden Linie in eine gröfsere Anzahl gleicher Teile. (Eine Leiter, zur Erschwerung der Übung kann sie in schräger Richtung dargestellt werden.)

Aufgabe 8. Nochmals die Teilung der geraden Linie. (Das Thermometer.)

Aufgabe 9. Der spitze Winkel. (Ein gewöhnlicher Zirkel mit geöffneten Schenkeln, der Winkel kann ein bestimmter sein. Besprechung der Winkel überhaupt.)

Aufgabe 10. Der stumpfe Winkel, in Verbindung mit dem nicht rechtwinkligen Viereck. (Ein Tafelgestell.)

Aufgabe 11. Das rechtwinklige Dreieck. (Ein Dreieck, wie es zum konstruktiven Zeichnen benutzt wird, der rechte Winkel bildet die Spitze des Dreiecks. Diese Aufgabe, so angewandt, giebt in ihrer Lösung zugleich die Teilung des rechten Winkels in zwei gleiche Teile.)

Aufgabe 12. Das gleichseitige Dreieck. (Eine Setzwage, die Lösung zeigt die Teilung des rechten Winkels in drei gleiche Teile.)

Aufgabe 13. Der fünfspitzige Stern. (Ein Seestern, vom Mittelpunkte des Sternes aus durch Winkelteilung entstehend.)

Zweiter Anschauungskreis: Die gerade Linie in Verbindung mit der gekrümmten.

Aufgabe 1. Der Bogen. (Kreisabschnitt.) Ein aus einer Gerte und einem Stück Bindfaden gefertigter, sogenannter Flitzbogen, oder eine Armbrust, der aufgelegte Pfeil halbiert den Bogen und giebt seine Spannweite.)

Aufgabe 2. Der Kreisbogen. (Kreisausschnitt.) Ein Papierdrachen, der Schwanzansatz gilt ungefähr als Mittelpunkt des Kreises.)

Aufgabe 3. Der Halbkreis. (Ein einfacher, völlig geöffneter Fächer.)

Aufgabe 4. Die Teilung der Kreislinie. (Der Transporteur, die Gradeinteilung wird für die Erklärung der Winkelgröfsen nutzbar gemacht.)

Dritter Anschauungskreis: Die krumme Linie.

Aufgabe 1. Der gestreckte Bogen. (Das Hufeisen.)
Aufgabe 2a. Die Ellipse. (Die Scheere.)
Aufgabe 2b. „ „ (Der Schlüssel.)
Aufgabe 3. Der Kreis. (Das Wagenrad.) }
Aufgabe 4. „ „ (Das Zifferblatt.) } Teilung in acht, beziehentlich zwölf gleiche Teile.

Aufgabe 5. Zusammengesetzte Bögen. (Schmetterlinge, z. B. Kohlweifsling und Citronenfalter.)

Diese Aufgabenreihe macht keinen Anspruch darauf als mustergiltig oder auch nur erschöpfend angesehen zu werden; sie ist vielmehr nur ein Versuch, die berechtigten Forderungen des Zeichenunterrichtes in ein zeitgemäfsiges, den Ansprüchen der Schule genügendes Gewand zu kleiden. Mein Bemühen war es dabei nur, solche Körper zu wählen, welche sich möglichst wenig von der Fläche unterscheiden; denn ein eigentliches Körperzeichnen ist selbstverständlich nicht beabsichtigt.

Die Gefahr ist auch gar nicht so grofs; denn wer Kinder beobachtet hat, dem wird es auch schwerlich entgangen sein, dafs dieselben für das Körperliche wenig Sinn besitzen und — sich selbst überlassen — zumeist projektivisch darstellen, ganz wie es hier beabsichtigt ist. Ich verwahre mich also gegen den Verdacht, als ob ich auf dieser Stufe bereits ein Körperzeichnen empfehlen wollte, muls aber zugleich erklären, dafs ich ein gelegentliches Andeuten des Körperlichen — wenn das Kind selbst darauf verfällt — nicht für fehlerhaft halte.

Angelegentlichst aber möchte ich dafür eintreten, dafs womöglich jede Aufgabe von jedem Schüler mit Farbe (in ganz blassen Tönen) angelegt werde. Entgegen der allgemeinen Ansicht, dafs nur tadellose Zeichnungen zu kolorieren seien, halte ich die Farbe für ein Mittel, auch dem Schwachen die Freude an seiner Arbeit zu wecken, ihn zu besseren Leistungen anzuspornen. Für die Volksschule dürfte so wie so dies die einzige Gelegenheit bilden, auf die Farbenlehre, wenn auch nur streifend, einzugehen, und bei der Wichtigkeit der Farbe sollte man wenigstens jedem Schüler die Möglichkeit bieten, sich selbstthätig etwas mit ihr zu beschäftigen.

Jeder der ausgewählten Gegenstände mufs in *natura* (nicht in Abbildung) vorhanden sein; er wird dann vor der Klasse aufgestellt oder gehängt und vollständig in derselben Weise behandelt, wie jetzt die Figuren der Wandkarten.

Mittelstufe, zweite Abteilung (5. und 6. Schuljahr).

Ziel: Das Verständnis für schwierigere Formen, deren Umrifslinien in mannigfachster Weise bewegt sind, und die Fertigkeit, dieselben ohne namhafte Verstöfse aus freier Hand wiederzugeben.

Lehrstoff: Das natürliche Blatt und die Blüten, von geometrischen Formen der Kreis, die Ellipse und Spirale.

Der reichlich vorhandene Stoff wäre nach folgenden Gesichtspunkten zu ordnen:

A. Einfache Blätter.

a) Nach den allgemeinen Umrissen (ganz randig).

1) Das eiförmige Blatt: *saxifraga crassiforma*, Steinbrech.
2) Das lanzettliche Blatt: *salix*, Weide.
3) Das herzförmige Blatt: *syringa vulgaris*, Flieder.
4) Das nierenförmige Blatt: *asarum europaeum*, Haselwurz.
5) Das pfeilspiefsförmige Blatt: *arum maculatum*, gefleckter Aron.

b) Nach der Gestaltung des Randes.

1) gezähnt: *primula veris*, Schlüsselblume, *bryonia alba*, Zaunrübe.
2) gesägt: *urtica urens*, Brennnessel.
3) gekerbt: *viola odorata*, Veilchen.
4) gebuchtet: *quercus*, Eiche.

c) Nach der Teilung des Randes.

1) lappig. Drei Lappen: *hepatica triloba*, Leberblümchen.
ribes rubrum, Johannisbeere.
Drei bis fünf Lappen: *vitis vinifera*, edler Wein.
Fünf Lappen: *acer platanoides*, Spitzahorn.
2) spaltig: *acer campestre*, Feld-Ahorn.
3) teilig: *geranium pratense*, Wiesen-Storchschnabel.

B. Zusammengesetzte Blätter.

a) Zählige Blätter.

1) dreizählig: *fragaria vesca*, Erdbeere.
2) fünfzählig: *Hedera quinquefolia*, fünfblättriger Epheu.
3) siebenzählig: *aconitum Stoerkianum*, Sturmhut.

b) Gefiederte Blätter.

1) paarig: *pisum sativum*, Erbse.
2) unpaarig: *rosa*, Rose.
3) abwechselnd: *solanum tuberosum*, Kartoffel.
chelidonium majus, Schöllkraut.

C. Blütenformen.

a) Die regelmäfsige Blüte.

1) radförmig: *hepatica triloba*, Leberblümchen.
2) tellerförmig: *elianthus caryophyllus*, Nelke.
3) trichterig: *fuchsia*, Fuchsia.
4) trichterig-glockig: *convulvulus*, Winde.
5) glockenförmig: *anemone sylvestris*, Pfingst-Anemone.

b) Die symmetrische Blüte.

1) lippenrachenförmig: *antirrhinum majus*, Löwenmaul.
2) schmetterlingsartig: *vicia*, Wicke.

Auch hier bin ich gegen ein Zeichnen nach Vorhängetafeln und halte ein Arbeiten nach dem natürlichen Blatte für allein angemessen. Es wäre dann allerdings nötig, dafs jeder Schüler (oder wenigstens immer deren zwei zusammen) ein Blatt vor sich habe, empfehlen aber würde ich nicht getrocknete, geprefste, sondern, soweit das möglich ist, nur frische Blätter. Im Verlaufe der Stunde wird dann das für die nächste Übung bestimmte Blatt mit leichten Strichen an die Tafel gezeichnet, auf seine besonderen Merkmale und vor allen Dingen auf den nächst gelegenen Fundort aufmerksam gemacht, so dafs die Schüler imstande sind, sich dasselbe zu suchen. In kleinen Orten — und die bilden doch die Regel — kann ein solches Beschaffen der Lehrmittel keine Schwierigkeiten verursachen, in gröfseren Städten, wo Entfernungen eine Rolle spielen, mufs nötigenfalls der Lehrer das Botanisieren selbst übernehmen.

Nach diesem lebenden Blatte, das jeder Schüler vor sich auf dem Tische liegen hat, wird in der nämlichen Weise wie bisher nach der Vorhängetafel die Aufgabe eingehend besprochen und — soweit das nötig — an der Klassentafel gezeichnet, bevor die Schüler die Nachbildung beginnen. Da aber natürlich die Lösung der Aufgabe selten in einer Stunde zu erreichen sein wird, hat jeder Schüler sein Blatt (durch Einlegen in ein Buch) zu pressen, zur nächsten Stunde aber neben dem gepressten auch ein frisches Blatt mitzubringen.

Alles Schematisieren ist von der Zeichnung des Schülers auszuschliefsen, jede Abweichung von der Symmetrie, jede Ungleichheit des Blattes soll berücksichtigt werden, der Natur allein wollen wir bei diesen Übungen Gefolgschaft leisten. Den frischen Blättern gebührt vor den getrockneten der Vorzug, weil sie Leben atmen, durch ihre bewegte Fläche sich auszeichnen und zu lebendiger Zeichnung anregen. Denn ich kann mich auch keineswegs mit dem üblichen gleichmäfsigen Auszeichnen der Konturlinien einverstanden erklären, sondern wünsche, dafs durch eine absichtliche, stetig wechselnde Ungleichheit derselben die Bewegung des Blattrandes zum Ausdrucke gelange. Ein Schattieren des Blattes ist damit nicht beabsichtigt — es müfste denn sein, dafs man unter solcher Behandlung der Kontur und der Nerven schon ein Schattieren verstehen will — eine Anlage in Tönen ist nicht gemeint.

(Die angeführten Blätter — und nicht minder die Blüten — sind nur als nichtverbindliche Beispiele genannt, das Stoffgebiet

ist ein so reichliches, dafs man ohne Zwang für jedes mehr als einen Ersatz zu schaffen vermag.)

Der Behandlung der Blütenformen in ähnlicher Weise stellt sich insofern ein Hindernis entgegen, als die Beschaffung derselben weniger einfach ist, aufserdem aber auch — wenn man die angegebene Reihenfolge innehalten will — dieser Teil des Lehrplanes für die Wintermonate bleiben würde. Indessen ist das Einhalten der Reihe nicht unbedingt geboten, man kann die Blumen auch zwischen die Blattübungen einschieben; aufserdem aber ist unsere Industrie so vorzüglich entwickelt, dafs sich jetzt schon ein grofser Teil dieser Vorbilder aus Papier oder Stoff, mustergültig hergestellt, zusammenstellen liefse, im Bedarfsfalle also wäre leicht abzuhelfen.

Bedenklicher schon ist der Umstand, dafs wir es hier mit zum Teil recht kräftig entwickelten Körpern zu thun haben, deren körperlose Behandlung einige Schwierigkeiten bietet; aber Geduld und guter Wille führen auch dabei zum erwünschten Ziele.

Wünschenswert wäre bei jeglicher Blütenform die Zeichnung in Zentral- und Profilstellung, ferner auch bei den meisten eine Ansicht von der Kelchseite oder die Zeichnung der Knospe. Um nicht Eintönigkeit hervorzurufen, wird es angebracht sein, die Anordnung nicht stets in gleicher Weise zu treffen, sondern bald einzelne Glieder in dieser oder jener Gruppierung, bald einen zusammenhängenden Teil der Pflanze zu wählen.

Die Zeichnung soll, wie schon gesagt, keinerlei Andeutung des Körperlichen durch irgend welchen Schatten aufweisen; bei beiden Arten von Aufgaben aber, den Blättern wie den Blüten, halte ich eine Anlage mit Farben wieder für sehr empfehlenswert. Die letzteren müssen dabei unbedingt in ihren natürlichen Farbentönen wiedergegeben werden, während für die Blätter jeder beliebige Ton gewählt werden kann; soll aber die Zeichnung nicht verloren gehen, dann mufs jede Farbe in heller Nuance aufgetragen werden.

An den Beginn dieser Übungen ist die Ellipse zu setzen, weil sie, verbunden mit dem Kreise, das Verstehen und Nachbilden der meisten Formen wesentlich erleichtern wird, gegen den Schlufs des Jahres wird die Spirale (Schneckenlinie) eingeschoben, die für Wein- und Wickenranken z. B. die beste Vorbildung und Erklärung bilden dürfte. Gemäfs unserm ganzen Prinzipe sind aber auch diese Formen nicht nach Wandkarten, sondern nach Gegenständen zu zeichnen. (Kaffeebrett, Bratenschüssel, Schneckenhaus und ähnliches.)

Nicht unbedingt oder gänzlich auszuschliefsen ist von diesem Teile des Lehrplanes das Ornament. Tellerförmige

Blumen sind in Zentralstellung die schönsten Rosetten; es dürfte also auch kein Verstofs sein, wenn man bei solchem Anlafs durch streng regelmäfsige Wiedergabe der Formen und Zwischenräume die Aufgabe in ornamentalem Sinne löst. Selbst der gelegentlichen Bildung eine Rosette aus geeigneten Blättern würde ich das Wort reden; denn das sind nicht die Ornamente, deren Übung mir Bedenken erregt, wohl aber läfst sich mit solchem Vorgehen die Phantasie für eigene Versuche anregen. In ähnlichem Sinne kann man auch zwischenein mit bekannten Blatt- und Blütenmotiven Rankenornamente und Verwandtes zu bilden versuchen, aber überwuchern dürfen solche Unternehmungen nicht.

Oberstufe (7. und 8. Schuljahr).

Ziel: Verständnis für die perspektivischen Erscheinungen und für deren Licht- und Schattenwirkungen und die Fähigkeit nicht zu schwierige, geometrischen Bildungsgesetzen unterworfene Gegenstände in ihrer Erscheinung wiederzugeben.

Lehrstoff: Einfache geometrische Körper und Gebrauchsgegenstände.

Elementares Körperzeichnen.

Aufgabe 1. Ein hohes vierseitiges Prisma, die obere Fläche befindet sich weit über Augenhöhe, jedem Schüler sind also nur zwei Seiten des Körpers sichtbar.

Zweck der Aufgabe: Die scheinbaren Veränderungen zu zeigen, welchen die Breite einer Fläche unterliegen kann. (Verkürzung.)

Aufgabe 2. Ein ähnliches hohes Prisma, unter anderm Winkel gegen die Zeichner gestellt. Daneben ein zweites von geringerer Höhe, doch so gewählt, dafs seine obere Fläche noch etwas über Augenhöhe steht. Beide Körper haben eine Kante gemeinsam und sind rechtwinklig zu einander gestellt.

Zweck der Aufgabe: Erkenntnis des Gesetzes für die perspektivisch parallelen Linien. (Steigende und fallende Richtung der Linien.)

Aufgabe 3. An ein hohes Prisma ist ein zweites mit einer seiner Kanten angelehnt, während es auf einer andern Kante steht.

Zweck der Aufgabe: Die Gesetzmäfsigkeit in der Richtung aufsteigender und absteigender Linien von gleicher Lage.

Aufgabe 4: Ein flacher Körper, die obere Fläche ist wieder Quadrat (eine Seite viermal so lang als die Höhe des Körpers), liegt unter Augenhöhe.

Zweck der Aufgabe: Die wagerechte Fläche und ihre perspektivische Erscheinung. (Die Aufsicht.)

Aufgabe 5: Ein Würfel (Oberfläche unter Augenhöhe) mit einem vierseitigen Prisma, welches von hinten nach vorn über denselben gelehnt ist.

Zweck der Aufgabe: Erwerbung gröſserer Übung. Befestigung der entwickelten Begriffe.

Aufgabe 6: Ein flacher Körper (wie bei Aufgabe 4) auf ein gröſseres vierseitiges Prisma gelegt, so daſs er dieses gleichmäſsig nach allen Seiten überragt.

Zweck der Aufgabe: Gewöhnung an das perspektivische Bild horizontaler, von unten gesehener Flächen. (Untersicht.)

Aufgabe 7: Ein Würfel von gröſserer Grundfläche, die Oberfläche desselben steht über Augenhöhe. Jeder Seite des Körpers ist eine flache Kreis-Scheibe vorgeheftet.

Zweck der Aufgabe: Übung in der perspektivischen Darstellung des Kreises.

Aufgabe 8: Derselbe Würfel auf eine Kante gestellt.

Zweck der Aufgabe: Erlangung einer gröſseren Fertigkeit in der perspektivischen Darstellung.

Aufgabe 9: Ein Cylinder a) senkrecht stehend, b) auf die gekrümmte Fläche gelegt.

Zweck der Aufgabe: Die Beobachtung der Lichterscheinung an gleichmäſsig gekrümmter — in einer Richtung bewegter — Fläche.

Aufgabe 10: Ein Kegel mit wagerecht gestellter Axe, also in einer Lage, welche dem Zeichner die Spitze entgegen kehrt.

Zweck der Aufgabe: Beobachtung des Körperschattens.

Aufgabe 11: Eine Kugel auf quadratischer Unterlage.

Zweck der Aufgabe: Ein genaues Studium der Lichterscheinung an dieser nach allen Seiten gleichmäſsig bewegten Fläche.

Praktische Anwendung.

Für den nun folgenden Teil des Lehrplanes — diese 11 Aufgaben sind als Vorübung zu betrachten — läſst sich nur in allgemeinen Angaben sprechen, weil örtliche Verhältnisse, die Frage des Herbeischaffens in das Schulzimmer, und anderes mehr, bedeutend mitsprechen.

Hierher gehört zum Beispiel: Der gewöhnliche schmucklose vierbeinige Tisch, die Schubkarre, der dreibeinige Modelltisch mit stellbarer Platte, verschiedene Arten von Sesseln und Stühlen. Ferner Modelle von Kristallformen, Wassereimer, Gieſskanne, Krug, Lampe, Vasen und ähnliches; endlich wären Teilansichten des Schulzimmers und auch gelegentliche Aufnahmen von Gebäuden uud Gebäudeteilen zu berücksichtigen.

Die namentlich aufgeführten Aufgaben geben ausreichend Gelegenheit, alle Gesetze der perspektivischen Erscheinung und der Beleuchtung zu entwickeln und zu befestigen. Auf ihnen

fufsend ist die Reihe der nachfolgenden Aufgaben mit Erfolg anzuwenden und leicht zu beherrschen. Betreffend die gelegentliche Aufnahme von Gebäuden — welche in der Volksschule schwer zu ermöglichen sein dürfte, weil der Lehrer wohl nicht imstande ist mit seinen Schülern hinaus zu gehen — mache ich darauf aufmerksam, dafs sich bei genügender Anzahl von Modellen nach dem System des Fröbelschen Baukastens ganz reizende Hausbauten ausführen lassen, welche der lebhaften Anteilnahme der Schüler gewifs sicher sind und ihrer verhältnismäfsig leichten Ausführung wegen auch für den Unterricht sehr zu empfehlen wären.

Bei der zeichnerischen Durchführung aller dieser Aufgaben bediene man sich weder des Visierens, noch des Messens mit vorgestrecktem Arme; denn beides sind Hilfsmittel, die zur Kontrolle dienen und mit Erfolg auch nur von gewiegten Zeichnern angewendet werden können. Der ungeübte Schüler wird mit solchen Mitteln nur auf Abwege geraten; ihre Anwendung verstöfst auch streng genommen gegen die Grundsätze, nach denen wir in den ersten Zeichenjahren unterrichteten, sie ist — wenn auch unter erschwerenden Umständen — weiter nichts als ein Abmessen.

Das Augenmafs des Schülers, das Vermögen, die Verhältnisse und Formen rasch zu überblicken und sicher abzuschätzen, mufs nunmehr so weit ausgebildet sein, dafs solche Hilfsmittel zu entbehren sind. Das Auge allein soll entscheiden, nicht nur bei Abwägung der Breiten gegen einander, sondern auch bei Bestimmung der Richtung perspektivischer Linien, und ist dazu auch vollkommen befähigt.

Ist die Umrifszeichnung einer Aufgabe beendet, dann erfolgt eine eingehende Besprechung der Beleuchtungserscheinung, an welche sich eine genaue Unterweisung über die Art und Weise der Nachbildung anschliefsen müfste, denn kein Körper soll gezeichnet werden, ohne durch Angabe der Schatten eine gewisse Körperlichkeit zu erhalten.

Ich habe in Vorstehendem versucht, meine Ansichten über den Zeichenunterricht in der Volksschule so deutlich, als es in diesem Rahmen möglich ist, darzulegen und den Weg zu weisen, auf dem eine gedeihliche Entwicklung des Unterrichtes und ein besseres Anschmiegen desselben an den Plan der Volksschule möglich sein dürfte. Gehen auch meine Vorschläge in Einzelheiten gewifs noch fehl, wird auch mancher sich nicht mit allem einverstanden erklären, was ich in Anregung bringe, so glaube und hoffe ich doch, dafs dieselben in den Grundzügen gesund und brauchbar sich erweisen und deshalb sich bald Freunde und Förderer in Lehrerkreisen erwerben werden.

Die Schulen in grofsen Städten und die zoologischen Gärten.

Von **Aug. Lomberg** in Elberfeld.

Das rasche Anwachsen namentlich der Industriestädte, das die jüngste Volkszählung wiederum ziffernmäfsig erwiesen hat, giebt Anlafs auch zu Betrachtungen pädagogischer Art. Man ist wohl geneigt, die Grofsstadt wegen der Vielseitigkeit der dort gegebenen Anregungen als den Bildungszwecken durchweg günstig hinzustellen. Dafs derartige Vorzüge vorhanden sind, kann nicht in Abrede gestellt werden. Denn die Grofsstadt stellt dem Beobachter Dinge und Verhältnisse vor die Sinne, die man in den kleinen Städten und auf dem Lande vergeblich sucht; am meisten aber begünstigt sie das Bildungsstreben durch ihre trefflich ausgerüsteten Lehrinstitute, durch ihre Museen, Kunstschätze, Ausstellungen und Sammlungen mannigfacher Art.

Indes die Medaille hat auch ihre Kehrseite, die uns ein entschieden unerfreuliches Bild zeigt. Es darf sogar die Behauptung gewagt werden, dafs aus dem engen Zusammenleben der Menschen in den Städten dem Erziehungswerk so erhebliche Schwierigkeiten erwachsen, dafs man unbedingt dem Heranwachsen des jungen Geschlechts auf dem Lande den Vorzug einräumen mufs. Alle bedeutenden Pädagogen haben darum wie auch jüngst wieder Dr. Hugo Göring in seiner Neuen Deutschen Schule solchen Anstalten das Wort geredet, die hinreichend weit von einer grofsen Stadt entfernt sind. Man braucht, um dies zu verstehen, nicht gleich an die vielen Verlockungen und Gefahren zu denken, denen in grofsen Städten das Kind auf sittlichem Gebiete ausgesetzt ist. Jene Schwierigkeiten liegen namentlich darin begründet, dafs dort dem Kinde in dem Alter, wo sich seine geistigen Kräfte zu regen beginnen, nicht die seiner Natur angemessene Geistesnahrung geboten werden kann, und dafs darum die intellektuelle Seite seiner Entwickelung erheblich im Rückstande bleibt.

Die geistige Vernachlässigung der Stadtkinder tritt namentlich bei den ärmeren Teilen der Bevölkerung hervor. Wer sich schon einmal darangegeben hat, den Geisteszustand eines schulpflichtig gewordenen Proletarierkindes näher zu untersuchen, den Umfang und Klarheitsgrad seiner Vorstellungen genau abzumessen, wird erstaunen über die überaus dürftige geistige Entwickelung desselben. Nicht selten fehlen die allerelementarsten Vorstellungen; selbst die sinnenfälligsten Eigenschaften mancher Dinge sind ihm oft unbewufst geblieben. Dieser geistige Notstand erklärt sich aus der Ungunst der Verhältnisse, unter denen die Kinder aufwachsen.

Der gröfste Teil derselben wächst in der quetschenden, dumpfen Enge der Mietskasernen heran. Gärten und Spielplätze fehlen meist. Einen grofsen Teil der Zeit, während der die Altersgenossen auf dem Lande zu Entdeckungsreisen in Feld und Flur ausziehen, mufs ein solches Kind in engem Kreise, oft in einem dunkeln, dumpfen, schmutzigen Hofraum zubringen, der ringsum von himmelhohen Feuermauern eingeschlossen ist. Hier, wo selbst das Spiel des Kindes eingeschränkt ist, und wo auch die Beschaffenheit des Bodens jede anregende Thätigkeit untersagt, wird das Kind erdrückt durch die Öde und Nüchternheit der Umgebung und abgestumpft durch die ewige Wiederholung derselben Eindrücke.

Aber auch die Strafsen sind kein anregender Aufenthalt für die Kleinen. Zu ihrer leiblichen Sicherheit müssen sie ihr ganzes Augenmerk auf die vorüberhastenden Menschen und Fuhrwerke richten, wodurch die Hingabe an die Umgebung fortwährend gestört wird; dazu entleert das anstrengende Achtgeben auf die drohenden Gefahren das Gemüt und versetzt es in einen Zustand der Unbehaglichkeit, Überdies bieten die meisten Strafsen in ihrer nüchternen Geradlinigkeit ein trostloses Einerlei der Eindrücke. Ein Haus ist gleich dem andern. Der uniformierenden Strömung der Zeit mufsten die so überaus charakteristischen Erker, Gallerien, Wappenschilder, Holzbilder der früheren Bürgerhäuser weichen; nichts Eigenartiges, Überraschendes springt mehr in die Augen. Dem forschenden Blick ist dadurch aller Reiz entzogen; vergeblich sucht er nach Punkten, wo er verweilen möchte.

Dazu kommt, dafs sich dem beobachtenden Auge auch immer mehr die Berufsarbeiten entziehen, bei denen der geschäftige Sinn des Knaben so gern verweilt und die nachzuahmen er den Trieb in sich fühlt. Kaum dafs er einmal Zutritt findet zu dem Arbeitsgelafs des eigenen Vaters. Was dann endlich die Strafsen, Läden und Märkte an wirklichen Anschauungsobjekten bieten, das drängt sich in zu grofser Menge und Mannigfaltigkeit, in zu raschem Wechsel und zu

buntem Gegensatz auf, als dafs es der eng begrenzte jugendliche Geist erfassen könnte.

Der gröfste Übelstand aber besteht darin, dafs das Stadtkind viel zu weit von der freien Natur entfernt ist, dafs es nicht in Feld und Wald umherstreifen, nicht auf Beobachtungen und Entdeckungen ausgehen kann, und dafs darum sein Interesse nicht erschlossen wird für das vielgestaltige Leben in der Schöpfung. Zwar giebt es auch in der Stadt Lehm, Sand und Stein, Spatzen, Tauben und Hühner, aber diese und ähnliche Dinge sind den Blicken der Kinder meist entzogen oder mit menschlichen Verhältnissen so durchmischt, dafs sie vor diesen zurücktreten. Und wie dürftig ist die Zahl dieser Dinge gegenüber dem unermefslichen Reichtum der Gestalten in der lebendigen Natur! Es fehlen die Käfer, Schmetterlinge, Singvögel, Fische, die Feld- und Wiesenblumen, die Mühlenteiche, Wiesenbäche, vor allem auch die eigenartigen Landschaftsbilder der Natur, die Wälder, Wiesen, Äcker, Bauerhöfe. Die Folge ist, dafs das Kind keine Vorstellungen erwirbt von dem Landleben, dem Pflügen und Ernten, dem Jäger- und Hirtenleben, den Gewässern und Himmelserscheinungen; und gerade an diese Vorstellungen hat der Schulunterricht, namentlich in der ersten Zeit, so oft anzuknüpfen, da sie die erste Kulturstufe der Menschheit darstellen.

Es kann kein Zweifel sein, dafs diesem beklagenswerten Mifsstande gegenüber das Landkind doch einen beneidenswerten Vorzug vor dem Stadtkind hat. Die weite Natur ist ihm geöffnet, es ist ihm vergönnt, in unmittelbarem Verkehr mit ihr seine Jugend auszuleben, ja sein Denken und Fühlen verschmilzt förmlich mit dem Leben in der Natur. Wer sich davon überzeugen will, wie sehr die ländliche Atmosphäre dem Kinde zusagt, der führe seine Kleinen einmal auf einen bäuerlichen Wirtschaftshof. Wie strahlen ihre Augen vor Vergnügen, wenn die Henne ihr munteres Völklein ausführt oder die Gans mit zornigem Kreischen den Hals reckt oder die Ente mit ihren flaumhaarigen Jungen zum Teiche watschelt! Und welch eine Freude für die Kinderwelt, wenn das vierfüfsige Getier aus seinen Ställen bricht, die mutwilligen Zicklein, die täppischen Kälber, die hurtigen Füllen, die quiekenden Saugschweinchen und die kläglich blökenden Lämmer! Man merkt es den Kindern an, wie sie durch sympathisches Empfinden mit den Tieren verknüpft sind, weit mehr als die Erwachsenen, weil sie den Tieren näher stehen als diese. Dafs ein lebendiger Verkehr mit der Natur, eine innige Teilnahme an allem, was die Schöpfung hervorbringt, auch für die Herzensbildung und somit für die ganze Lebensführung von entscheidender Bedeutung ist, liegt auf der Hand.

Was ist zu thun, damit die Bildungskraft, die in dem Verkehr mit der Natur liegt, auch dem Stadtkinde zugeführt werde? Wodurch kann dem in der grofsstädtischen Bevölkerung sich so oft geltend machenden Mangel an Natursinn vorgebeugt werden?

Man pflegt den Kindern gern naturgeschichtliche Bilderbücher in die Hand zu geben und erwartet von diesen eine nachhaltige Anregung des Interesses für die Natur. Es hat sich auf diesem Gebiete ein besonderer Industriezweig entwickelt, der den weitestgehenden Anforderungen gerecht zu werden sucht. Aber trotz aller Vervollkommnung versagen diese Veranschaulichungsmittel doch nicht selten vollständig den Dienst, den man von ihnen erwartet. Sie können nämlich den Mangel an wirklichen Naturanschauungen, an ursprünglichen Beobachtungen nicht ersetzen. Von Bedeutung sind sie nur für die Wiederauffrischung und Befestigung des schon Aufgefafsten, nicht aber für die Gewinnung lebendiger Anschauungen. Die elementaren Vorstellungen von Tier, Pflanze, Mineral, Landschaft, die allgemeinen Begriffe von den heimatlichen Gegenständen können nur durch die unmittelbare sinnliche Wahrnehmung gewonnen werden. Die Bilder, Zeichnungen werden erst verstanden, wenn der Geist des Kindes in Anschauungen bereits geübt und zu einer gewissen Reife herangediehen ist; sie sind Zeichen, die an das erinnern, was man schon weifs und kennt; sie bieten keinen Ersatz für die Wirklichkeit. Darum müssen die wirklichen Dinge selbst aufgesucht werden; den Kindern ist die Natur, die Urquelle aller Erkenntnis aufzuschliefsen; sie müssen hinaus ins Freie, in das frische, volle Leben der weiten Schöpfungswelt.

Im Erziehungsplane müssen darum die Wanderungen in die Natur einen breiten Raum einnehmen.[1]) Ohne sie ist ein fruchtbringender, Interesse erzeugender Unterricht in der Naturkunde nicht denkbar. Oder glaubt man etwa, durch die Beschaffung und Benutzung einer reichhaltigen Lehrmittelsammlung der Pflege des Natursinnes ein Genüge zu thun? So instruktiv die dort niedergelegten Anschauungsobjekte in mancher Beziehung auch sein mögen, so können doch auch sie keinen vollen Ersatz für die Beobachtungen im Freien schaffen. Zunächst sind sie im Vergleich zu dem Reichtum der Natur doch nur spärliche Flitter und aus dem Zusammenhang gerissene Bruchstücke. Dann bieten sie der Betrachtung aber auch immer nur eine Seite dar, nämlich die der äufseren Merkmale; sie geben aber keinen Aufschlufs über

[1]) Vergl. Lomberg, Über Schulwanderungen. Langensalza, Beyer u. Söhne. Ferner: Lomberg, Zur Organisation der Schulwanderungen. Praxis der Erziehungsschule. 1890, 5. Heft.

das eigentliche Leben und Werden, die Gewohnheiten, den Charakter der Naturwesen, also über alle die Verhältnisse, in denen das bildendste Moment der Naturbetrachtung ruht. Man darf die Klarstellung dieser Dinge nicht kurzerhand dem Lehrvortrage zuweisen, denn das würde dem Geist der wahren Naturforschung schnurstracks zuwiderlaufen. Darum mufs die Natur selbst, in der die Lebewesen ihre wahre und volle Physiognomie offenbaren, aufgesucht werden. Hier steht alles frisch und froh unter freiem Himmel, aber hinter dem Glasfenster der Schulstube starrt uns die öde Naturleiche, die Mumie des Herbariums, der verstaubte Tierbalg entgegen und weifs uns von dem einstigen Leben der Geschöpfe nichts zu erzählen

So fruchtbar sich indes die Wanderungen für die Pflege des Natursinnes erweisen, so genügen sie doch nicht völlig den Zwecken einer allseitigen Orientierung in der Natur. Das Kind kommt nämlich auch bei regelmäfsig ausgeführten Ausflügen noch zu wenig in Berührung mit der Tierwelt. Das seltene Vorkommen und scheue Wesen so mancher Tiere hindert jede Annäherung und jede genauere Beobachtung. Und doch mufs das Kind auf dem Wege unmittelbarer Anschauung angeleitet werden, die Tierwelt in ihrem Wesen verstehen zu lernen. Auf dem Lande, wo der Mensch zahlreiche Säugetiere, allerlei Geflügel, dazu Fische, Bienen, Seidenspinner in Zucht genommen hat, macht sich ein solcher Umgang von selbst. In der Stadt aber fehlen alle Vorbedingungen dazu. Es kann kein Zweifel sein, dafs hier noch besondere Veranstaltungen getroffen werden müssen, um dem Kinde Gelegenheit zu geben, sich mit der Tierwelt näher bekannt zu machen.

Was ist zu thun? Eine nicht geringe Zahl unserer grofsen Städte besitzt zoologische Gärten, die nicht selten einen ansehnlichen Tierbestand aufweisen. Das Beobachtungsmaterial, das hier in lebendiger Fülle vorhanden ist, müfste im allgemeinen Bildungsinteresse vor allem den Schulzwecken dienstbar gemacht werden. Daher wäre zu wünschen, dafs den Schulen der Besuch dieser Anlagen frei gestellt würde. Es spricht für den pädagogischen Blick der Stadt Berlin, dafs sie mit der Verwaltung des dortigen zoologischen Gartens schon längst ein dahingehendes Abkommen getroffen hat. Die Berliner Volksschulen können nämlich den zoologischen Garten und das Aquarium — die oberen Klassen auch die Urania, ein physikalisch-astronomisches Institut — so oft besuchen, als es den Leitern und Lehrern der Schulen beliebt. Die Stadt bezahlt dafür alle Kosten. Ein solches Vorgehen, das der Reichshauptstadt zur Ehre gereicht, verdient im Interesse unserer Jugend allseitige Nach-

ahmung. Kein Opfer darf einer Stadt als zu grofs erscheinen, wenn es gilt, das Werk der Jugenderziehung, diese vornehmste Kulturaufgabe des Menschengeschlechts, immer vollkommener zu gestalten. Mit einer blofsen Ermäfsigung des Eintrittsgeldes, die wie in vielen anderen Städten so auch in Elberfeld den unter Führung eines Lehrers stehenden Schülerabteilungen gewährt ist, ist der Sache nur wenig gedient. Man sollte dem Elternhause eine solche Ausgabe nicht zumuten. Denn auch eine geringfügige Auslage verlangt von der ärmeren Bevölkerung immerhin ein Opfer, das um so fühlbarer wird, je öfter sich die Besuche wiederholen, was ja im Bildungsinteresse gefordert werden müfste. Es kann daher nicht befremdlich erscheinen, dafs namentlich unsere Volksschulen seither nicht den Gewinn vom zoologischen Garten gehabt haben, der ihnen zukommt. Der Gedanke, dafs man bei einem etwaigen Besuche des Gartens gerade die bedürftigsten Schüler zurückweisen müfste, hat manchen Lehrer von dem Garten gänzlich ferngehalten. Hier müfste das Wohlwollen der bildungsfreundlichen Bürger wie auch der städtischen Verwaltung helfend eintreten. Der zoologische Garten kann als eins der wichtigsten Lehrmittel der Schule angesehen werden. Das Kapital, das auf seine Instandhaltung wie auf die Erhaltung und Vermehrung seines Tierbestandes aus öffentlichen Mitteln verwandt würde, wäre nicht weggeworfen, sondern würde mindestens dieselben Zinsen tragen, wie die Auslagen für die Naturalien-Kabinette der Schulen.

Was wäre vom pädagogischen Standpunkte aus für die Ausstattung des Gartens zu wünschen?[1] Vertreten sein müfsten vor allem die Tiere, die im Volksbewufstsein eine Rolle spielen; ebenso wäre allen denen Quartier zu verschaffen, die sich der Beobachtung im Freien selten darbieten, aber für die menschliche Wirtschaft von Bedeutung sind; nicht fehlen dürften auch diejenigen, die zu eigentümlichen Beobachtungen Anlafs bieten oder sich durch ihr anmutiges Wesen besonders empfehlen.

Die volkstümlichste Gestalt unter den einheimischen Raubtieren ist der Fuchs, der jedem Kinde aus der Tierfabel und Tiersage als der verwegene und listige Räuber bekannt ist, als welchen er sich auch auf den ersten Blick hin kundgiebt. Neben ihm wären ein Dachs und Marder oder ein Wiesel zu halten, weil diese Tiere so scheu sind, dafs man sie in der Freiheit selten beobachten kann. Aber auch dem Wolf, dem

[1]) Vergl.: Barth, Über den Umgang. 3. Aufl. S. 24 u. ff. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Seite 131 u. ff.



Schrecken der Lämmerherde, dessen Andenken sich im Volke ebenfalls in zahlreichen Sprüchen und Fabeln wie auch in einzelnen Namen erhalten hat, wäre Aufnahme zu gewähren. Eine besondere Anziehungskraft übt ferner der Bär aus, an dessen Plumpheit und possierlichem Wesen Jung und Alt ihr Vergnügen haben. Zur würdigen Ausstattung des Gartens gehören aber auch einige Vertreter aus dem Geschlecht der tropischen Raubtiere, vor allem der Löwe, der König der Tiere, dann auch der Tiger, das Sinnbild der Mordgier. Denselben Anspruch auf ein Unterkommen im Tiergehege besitzt das Affengeschlecht, das schon um deswillen nicht fehlen dürfte, weil es die Menschennatur in ihrer gröbsten Verzerrung zur Darstellung bringt. Unter den Nagetieren möchte man am wenigsten missen die Eichhörnchen, Meerschweinchen, Siebenschläfer, Kaninchen, die allesamt wegen ihres anmutigen Wesens Lieblinge der Kinderwelt geworden sind. Zur Zierde des Gartens gereichen ferner Rehe und Hirsche, die auch darum zu halten wären, weil man an ihnen den interessanten Vorgang der jährlichen Erneuerung des Gehörns sehen kann. Einen Platz im Tiergehege verdienten auch das Kamel und der Elefant, und zwar nicht allein wegen ihrer merkwürdigen Körperbeschaffenheit und Lebensweise, sondern vor allem auch wegen ihres häufigen Auftretens in der Geschichte. Ebenso müfste dem grunzenden Eber, dem ehemaligen Bewohner unserer Wälder, ein Standquartier aufgeschlagen werden. Weitergehenden Ansprüchen dienten der Seehund, das Renntier, der Eisbär, die Gemse, die Antilope, das Gnu, das Lama u. a.

Die volkstümlichste Figur der gefiederten Welt ist der Storch. Nächstdem wäre darauf zu sehen, dafs unser Hausgeflügel, die Enten, Gänse, Schwäne, Hühner, Pfauen, Puter, Tauben, wo möglich in mehreren Spielarten vertreten wäre. In besonderen geräumigen Käfigen müfsten verschiedene Gattungen unserer Singvögel untergebracht sein. Für einzelne Vögel, so besonders für die Stare, müfsten Nistkästen auf die Bäume gestellt werden. Nicht fehlen dürften ferner einzelne unserer Raubvögel, die Eulen, Habichte, Sperber, Bussarde, Falken, Adler. Von ausländischen Vögeln kämen in erster Linie Papagei und Straufs in Betracht. Geeignete Behälter müfsten auch einige der bekanntesten Reptilien bergen.

Es unterliegt keinem Zweifel, dafs, wenn es den Schülern vergönnt ist, an solchem Materiale Beobachtungen anzustellen, sie dem naturgeschichtlichen Unterricht ein ganz anderes Interesse entgegenbringen, als wenn sie ausschliefslich auf die Modelle, Abbildungen und gestopften Tierbälge des Naturalien-Kabinets angewiesen sind. Am lebendigen Geschöpf gewinnen

sie lebenswarme Anschauungen. Der eigentliche Unterricht, der die gewonnenen Anschauungen denkend zu verarbeiten und aus ihnen Begriffe zu entwickeln hat, hat dann sicheren Boden unter den Füfsen, geht darum glatt und sicher von statten und kann seines Erfolges sicher sein. Wenn die Schüler z. B. vor dem Bärenzwinger gestanden und eine Zeitlang dem Treiben seiner Insassen zugeschaut haben, dann werden sie die Eigenart dieser Tiere nie wieder vergessen und für die Begriffe »Tatze, Sohlengänger, Raubtiergebifs, zottiger Pelz« das volle Verständnis gewinnen. Einem Anschauungsbilde oder Modelle, und wären sie noch so naturgetreu, läfst sich eine solche Wirkung auch nicht entfernt nachrühmen. Bei dem lebhaften Interesse, das auf diese Weise für die Tierwelt erwacht, hält es nicht schwer, die Jugend auch für Tierschutz und Tierpflege zu erwärmen. Eine andere Folge wird sein, dafs dem zoologischen Garten selbst ein erhöhtes Interesse entgegengetragen wird; denn wem die Augen für die Eigenschaften und Lebensäufserungen der dort gehegten Tiere geöffnet sind, der wird diesen fortan seine Teilnahme widmen und oft zu ihnen als zu alten Bekannten zurückkehren.

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete des Religionsunterrichts.

Dr. Thrändorf, Die Behandlung des Religionsunterrichts nach Herbart-Zillerscher Methode. — Braasch, Reform des Religionsunterrichts. — Polz, Zur Reform des Religionsunterrichts. — Paul Walther, Desiderien betreffend den Religionsunterricht. — Dr. Thrändorf, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. — Dr. v. Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage. — Dr. v. Rohden, Über christocentrische Behandlung des Katechismus. — Jensen, Christliche Religionslehre für den Unterricht der gereifteren Jugend. — Dr. Rich. Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten. — Dr. Heilmann, Missionskarte. — Dr. theol. Bornemann, Bittere Wahrheiten.

I.

Dr. Thrändorf, Die Behandlung des Religionsunterrichtes nach Herbart-Zillerscher Methode. 2. zum Teil umgearbeitete und durch Lehrproben vermehrte Aufl. Langensalza Beyer u. S. 1891. 58 S. Preis 70 Pfg.

Es ist mir eine Freude, eine kleine Schrift von Dr. Thrändorf anzeigen zu können, welche die beste und präciseste Darstellung und Begründung der Herbartschen Methode im Religionsunterricht ist. Manche Vorurteile gegen die Herbartianer, die sowohl in orthodoxen, als auch in liberalen Kreisen noch zu finden sind, dürften durch diese Schrift beseitigt werden.

Einleitungsweise hebt Thrändorf den wichtigen Satz hervor, dafs die Befreundung mit Herbartscher Pädagogik durchaus nicht die Annahme der Herbartschen Psychologie und Methaphysik in sich schliefst. »Es ist der Pädagogik zu wünschen, dafs sie so unabhängig wie möglich von philosophischen Zweifeln gehalten werde« (Herbart).

Der Verfasser tritt dann mit warmen Worten für den echt evangelischen Grundsatz der Einheit religiöser und weltlicher Bildung ein und vertritt Zillers Forderung, dafs »alles Wissen und Können, das der erziehende Unterricht giebt, zugleich der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings diene.« Er zeigt ferner in dem Abschnitt von der Möglichkeit der Erziehung, dafs »das blofse Wissen allein an sich noch keinen zwingenden Einflufs auf die Charakterbildung« hat, vielmehr wie Herbart sagt: »Machen, dafs der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung!«

Verfasser bekämpft aber den pädagogischen Materialismus im Religionsunterricht und den damit zusammenhängenden Lehrplan nach konzentrischen Kreisen und stellt die grofse Forderung auf: »Die Methode mufs so verfahren, dafs der Zögling die religiösen Wahrheiten erst innerlich erlebt und dann erlernt.« Er legt nun ausführlich »das Lehrverfahren der methodischen Einheit« dar. Ich führe aus den gehaltvollen Erörterungen nur folgenden bemerkenswerten Passus an: »Ich verhehle mir die Schwierigkeiten, die hier vorliegen, keineswegs, aber sollen wir uns durch dieselben von dem Versuche, eigenes sittlich-religiöses Leben im Zöglinge zu erzeugen, abschrecken lassen? Sollen wir unsere Kinder wieder auswendig lernen lassen, das Auswendiggelernte erklären und aus der Bibel beweisen und dann sagen: »Das mufst du nun glauben, denn es steht so in der Bibel!«? Das wäre — mag immerhin der Satz von der Rechtfertigung aus dem Glauben mit gelernt werden — nichts anderes als eine neue Gesetzesreligion. Eine solche Gesetzesreligion mit dem Hauptsatze: Du mufst glauben, denn es steht in der Bibel, kann man dem Schüler für die Schulzeit wohl aufzwingen, fürs Leben nicht! — Unsere Zeit ist über die Stufe des naiven Autoritätsglaubens nun einmal hinaus, und keine Macht der Welt wird sie wieder völlig unter das alte Joch zwingen. Daher müssen wir alle Hebel in Bewegung setzen, um unsere Schüler zu jenem freudigen Glauben zu erziehen, der mit Petrus bekennt: »Wir haben geglaubt und erkannt, dafs du bist Christus, der Sohn des lebendigen Gottes.«

Im übrigen verweise ich den Leser auf das treffliche Schriftchen selbst, wo ein jeder viele lehrreiche Winke über Konzentration, die Formalstufen etc. finden wird. Die beiden Lehrproben über die Ausgiefsung des heiligen Geistes und das Leben in der ersten christlichen Kirche sind eine sehr dankenswerte Beigabe.

Helsingfors (Finnland). Dr. G. v. Rohden.

II.

Braasch, Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule. Jena 1891.

Polz, Zur Reform des Religionsunterrichtes in der Volksschule. Weimar 1891.

Anknüpfend an die notwendig gewordene Reform des Religionsunterrichtes der höheren Schulen, behauptet der zuerst genannte Verfasser, dafs eine solche Reform auch für die Volksschulen dringend geboten sei. Denn nur durch eine Reform des Religionsunterrichtes könne der Jugend der wahrhaft fromme Sinn eingepflanzt werden, der das wichtigste Bollwerk gegen das Treiben der religionslosen Masse genannt werden müfste. Nötig ist diese Reform vor allen Dingen auf dem Gebiete des biblischen Geschichtsunter-

richtes — fort hier mit der Behandlung einer jeden sogenannten methodischen Einheit nach den Herbart-Zillerschen formalen Stufen! Statt auf diesem Umwege den religiös-sittlichen Inhalt der Geschichten fruchtbar machen zu wollen, erzähle sie der Lehrer, wie eine Mutter sie ihren Kindern erzählt, und das schlichte Bibelwort wird seine Schuldigkeit thun, die jungen Herzen zu erwärmen und fortzureifsen. Sehr richtig, entgegne ich, aber der bleibende Gewinn? Der kann so nimmermehr, sondern nur durch richtige methodische Behandlung erzielt werden — und diese richtige methodische Behandlung kann nur auf dem »Umwege« der formalen Stufen erfolgen. Nach kurzer »Vorbereitung«, die den Zweck hat, durch appercipierende Vorstellungen den Boden für das Neue zu ebnen, wird auch hier (»Darbietung«) die biblische Geschichte erzählt, dann gegliedert und besprochen, und die drei letzten Stufen sichern durch die »Verknüpfung« mit verwandten Stoffen, durch die »Zusammenfassung« der allgemeinen Wahrheiten und durch die »Anwendung« derselben auf das Kindesleben den bleibenden Gewinn jeder einzelnen biblischen Geschichte. Sollte aber Braasch an der Fünfzahl Anstofs nehmen, nun, auch die heilige Drei macht es, denn jeder Stoff mufs in seiner unterrichtlichen Behandlung vom »Anschauen« durch das »Denken« zum »Anwenden« gebracht werden — das ist eine psychologische Thatsache, und die darf man doch nicht ignorieren. Gerade durch das Denken — ich bin weit entfernt von einer Unterschätzung des Gefühlslebens — durch klare und deutliche Vorstellungen erhält der Wille seine Anregung, wird der Charakter angebahnt. Heutzutage lieber weniger Gefühlsschwärmerei, aber klarer Kopf und fester Wille! Und darum möchte ich um keinen Preis die Herbart-Zillersche Pädagogik mit ihren Formalstufen missen — sie aufgeben, das scheint mir keine Reform, sondern ein Rückschritt zu sein. Nach gedruckten Präparationen (vgl. Staude) freilich darf man nicht urteilen, sie bleiben doch stets mehr oder weniger eine ideale Forderung und können ihrer Ausdehnung wegen selten in der Praxis verwertet werden (namentlich warne ich hier vor der oft zu weit hineinführenden »Vorbereitung« und der oft zu weit hinausführenden »Anwendung«) — aber welcher Lehrer hätte nicht schon dies oder jenes aus ihnen gelernt? Und lächerlich machen, wie es der Verfasser an zwei Beispielen versucht, darf man sie darum noch lange nicht.

Soweit von der biblischen Geschichte. Beim Katechismus wird vom Verfasser zunächst die Methode verworfen, die ihn als Norm für die biblischen Geschichten ansehen will und demgemäfs seine Wahrheiten als Ausflufs derselben hinstellt. Warum? weil so eben die biblischen Geschichten selbst »ruiniert« werden und nur der »Butter auf dem Brote und noch dazu sehr dünn aufgestrichen« (S. 14) gleichen. Wie aber soll denn nun der Katechismusunterricht erteilt werden? Hierauf erhalten wir gar keine bestimmte Antwort,

denn teils möchte Braasch ihn gern ganz entbehren[1]), teils möchte er der »christocentrischen« Methode Rohdens (s. unten!) folgen — dann sagt er »das sind Fragen, welche erst die Zukunft lösen wird«, und endlich bietet er uns in seinem zweiten Anhange zwei eigene Präparationen! Doch wie dürr, wie blutarm sind diese — auch keine Reform, sondern ein Rückschritt, indem sie der veranschaulichenden biblischen Geschichten gänzlich entbehren.

Zum Schlufs noch etwas über das Bibellesen. Während heute die meiner Meinung nach richtige Methode herrscht, dasselbe entweder sachlich oder historisch an den biblischen Geschichtsunterricht anzuschliefsen, verlangt der Verfasser ein »frühzeitig beginnendes und bis zur Entlassung aus der Schule fleifsig fortgesetztes kursorisches Bibellesen.« Dadurch aber würden die Kinder, selbst wenn sie aus pädagogischen Gründen nur einen Bibelauszug in Händen hätten, mit totem, weil unverstandenem Ballast beschwert werden, und sie würden dem sonst vom Verfasser so arg gerügten »Maulbrauchen« anheimfallen. Also auch hier keine Reform! —

Die Schrift von Polz ist eine Entgegnung auf die von Braasch und kommt zu dem Resultate, dafs die einst notwendig gewesene Reform des Religionsunterrichtes durch Herbart-Ziller angebahnt und ins Leben getreten sei, dafs man aber gegenwärtig von einer solchen Reform zu reden nicht mehr das Recht habe. Man sieht, Polz und ich stimmen überein. Eigentümlich ist ihm indessen ein fast durchweg herber Ton, da er die Gründe für Braaschens »Reform« in dem Bestreben der Kirche sucht, die Schule als ihre Dienstmagd zurückzuerobern. Das gebe auch ich zu, dafs die Schule auf keinen Fall den teuern Besitz pädagogischer Wissenschaft und Kunst aufgeben dürfe; aber sollten Geistliche uns eine Reform — die allerdings wirklich Reform sein müfste — vorschlagen, wir Lehrer müfsten sie zum mindesten prüfen und könnten das Gute, das sie uns böte, ruhig, ohne uns in unserer Würde verletzt zu fühlen, ja dankbar annehmen.

Noch ein Wort. Wie Polz, so strebe auch ich nach Beschränkung des Memorierstoffes. Aber es scheint mir zu weit gegangen zu sein, den lutherischen Katechismus auf den Text und die Zahl von zwanzig Kirchenliedern auf acht reducieren zu wollen. Auch das S. 22 über die konzentrischen Kreise Gesagte kann meinen Beifall nicht finden. Während nämlich der Verfasser von ihnen behauptet, dafs sie alles Interesse töteten und dafs man jedem Schuljahre einen andern Stoff zuweisen müfste, bin ich der Ansicht, dafs sie eine eigenartige vortreffliche Repetition des Stoffes mit sich bringen und dafs so die religiös-sittlichen Vorstellungen zum sichern geistigen Eigentume der Schüler werden. Doch das sind Ansichten und Erfahr-

1) Das, sagt er, sei weder eine kirchliche noch eine pädagogische Ketzerei.

ungen. In der Hauptsache stimme ich mit Polz überein: Die sogenannte Reform Braaschens ist als unwissenschaftlich zu verwerfen.

Angerburg (Ostpreufsen). Dr. Fr. Ziemann.

III.

Desiderien betreffend den Religionsunterricht. Ein ernstes Wort zur Reformfrage von Paul Walther, Pastor. Wittenberg 1891.

Vielleicht hätte der Herr Verfasser für sein Schriftchen auch eine deutsche Aufschrift ausfindig machen können; aber das ist Geschmackssache, und Pastoren reden nun einmal gern in andern Zungen. Der Grundgedanke des Verfassers ist in dem Motto aus Diesterweg enthalten: »In keinem Unterrichts-Gegenstande entdeckt man so wenig von wahrer Pädagogik, als im Unterrichte der Religion. Von religiöser Bildung kann man fast gar nicht reden. Wer sie liebt und ehrt, sie ist das Fundament, der Kern aller Bildung, der denkt auf Mittel, die Religion in einer der Natur des Kindes entsprechenden, sie dafür gewinnenden Weise zu lehren.« Der erste Teil trägt mehr theologischen Charakter und handelt von der Inspirationslehre, den biblischen Wundererzählungen und drgl. Dann wendet sich der Verfasser gegen die dogmatischen Katechismusbearbeitungen und schliefst mit dem Wunsche: »Liefsen wir alle dogmatischen Zuthaten möglichst beiseite! Wollten wir nicht christlicher lehren als Christus selbst! Auch hier gilt es: Suche Jesum und sein Licht, alles andre hilft dir nicht.« Im zweiten Teil, der von der Methode handelt, zeigt der Verfasser wenig psychologisches Verständnis, und es ist daher sehr wohl begreiflich, dafs ihn die Formalstufen — Methode bei seiner Behandlung der biblischen Geschichten wie ein starrer Zuchtmeister stört und hindert (S. 39). Wie weit er in den Geist der Formalstufentheorie eingedrungen ist, zeigt seine Behauptung (S. 41), die Herbartianer wollten im »Systeme« noch den Haupteffekt erzielen. Das ist unter den Herbartianern, die ich kenne, noch keinem eingefallen. Von grofsen »Bilder- und Geschichtsgruppen« scheint der Verfasser nicht viel zu halten, er hofft vielmehr (S. 43), dafs Ordnung der Gedanken und Wirksamkeit des Unterrichts nach seiner Methode gründlicher, als mit solchen Mitteln erzielt werden dürfte. Dabei fürchtet er aber selbst mit seinen Ausführungen von vielen mifsverstanden zu werden, weil man die von ihm gemeinte Religionslehre nicht kennt. Um nun nicht zu diesen vielen Mifsverstehenden gerechnet zu werden, behalte ich mir das abschliefsende Urteil über des Verfassers Meinungen für später vor und schliefse mit dem Wunsche, dafs recht viele Pastoren sich in so ernster Weise, wie der Verfasser es gethan hat, mit der Methodik des Religionsunterrichts beschäftigen mögen.

Auerbach (Voigtland). Dr. Thrändorf.

IV.

Dr. Thrändorf. Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volsschule. Präparationen nach psychologischer Methode. Erster Teil: Das Leben Jesu und der zweite Artikel. Dresden, Bleyl & Kämmerer 1890. 175 S. Preis 2,50 Mk.

Auch durch den Religionsunterricht geht ein Frühlingshauch. Immer entschiedener setzt sich die Überzeugung durch, dafs es mit dem Durchnehmen und Einprägen der biblischen Geschichten und dem Katechisieren des Katechismus nicht gethan ist, soll unserem Volke die Religion erhalten werden. Immer dringender fordert man einen in allen Teilen anschaulichen, lebendigen, fruchtbaren Religionsunterricht, der des Kindes Gemüt ergreift und den sittlich-religiösen Charakter wahrhaft bildet, einen Unterricht, der es dem Schüler zum Bewufstsein bringt', dafs es sich hier nicht um eine Wissens-, sondern eine Gewissenssache handelt.

Diese Forderung ist ja nicht neu; sie entspringt unmittelbar dem Wesen des Protestantismus. Luther sagt: »Es ist nicht genug gepredigt, wenn man Christus Leben und Werk obenhin und nur als ein Histori und Chronikengeschicht predigt . . . Aber er soll und mufs also predigt sein, dafs mir und dir der Glaub draus erwachs und erhalten werd. Welcher Glaub dadurch erwächst und erhalten wird, wenn mir gesagt wird, warumb Christus kommen sei, wie man sein brauchen und niessen soll, was er mir bracht und geben hat . . Denn wo ein Herz also Christum höret, das mufs fröhlich werden an ganzem Grund, Trost empfahen und süfs werden gegen Christo, ihn wiederumb lieb zu haben; dahin es nimmer mit Gesetzen und Werken kummen mag.« Dieses köstliche Lutherwort stellt Dr. Thrändorf an die Spitze seines Buches; er hätte kein besseres Motto für seine schöne Gabe wählen können. Ja, man merkt es dieser Arbeit an, dafs sie sich mit allen Kräften um die Frage bemüht: »Wie bringen wir christliches Glaubensleben ins Herz?« (S. 1.)

Es ist eine Freude, solch ein Buch anzuzeigen, bei dem der ernste Fleifs nicht in den alten ausgefahrenen Geleisen sich bewegt und unendliches Material als Gedächtnisballast auftürmt, sondern kühn und besonnen neue Bahnen bricht.

Man wird den von Dr. Thrändorf aufgestellten Zielen und Grundsätzen nur beipflichten können. Das Ziel ist nicht überschwenglich: »Die Schule wird sich begnügen dürfen und müssen, wenn es ihr gelingt, religiöses Fühlen, Denken und Streben in den ihr anvertrauten Zöglingen zu erzeugen. Wenn die Schule ein warmes Interesse für die Person, das Wirken und das Schicksal des Heilands wachgerufen hat, dann hat sie, soweit es in ihren Kräften stand, den Zögling auf die Bahn gebracht, die zum wahren Glaubensleben führt« (S. 1). Dies Ziel ist immer noch ein sehr erhabenes und des

ernstesten, begeistertsten Strebens wert. Der Verf. mahnt mit vollem Recht: »Leicht darf man sich diese Aufgabe nicht vorstellen, ihre Lösung fordert natürlich vor allen Dingen eine vom Geiste des Christentums durchdrungene Lehrerpersönlichkeit, denn nur wo Leben ist, kann neues Leben erzeugt werden. Zum lebendigen Christentum mufs aber, soll der richtige Erfolg zu stande kommen, psychologisch-methodisches Verständnis hinzukommen, denn selbst der heiligste Eifer wird vergeblich arbeiten, wenn er in der Wahl der Mittel meistens fehlgreift.« (S. 1.)

Das sind goldene Worte. Wie sehr dem Verf. dies psychologisch-methodische Verständnis, dafs er jungen Lehrern lehren will, eignet, zeigt gleich hernach ein ungemein wichtiger Wink: »Der Gang einer Lehrstunde kann nie bis in alle Einzelheiten im voraus festgestellt werden, es sei denn, dafs man das kindliche Denken in die Zwangsjacke katechetischer Fragereihen einschnürt . . . Für die Ausgestaltung des Unterrichts im Einzelnen wird stets die Art, wie die Kinder auf die Einwirkung des Lehrers reagieren, von ausschlaggebender Bedeutung sein.«(S. 2.) Damit soll natürlich nicht der Trägheit des Lehrers ein Ruhekissen bereitet werden; nicht eine weniger genaue Präparation, als sie sonst von dem jungen Lehrer gefordert zu werden pflegt, entspricht dieser Einsicht, im Gegenteil eine um so gründlichere Vertiefung in den Stoff, damit der Lehrer nach allen Seiten gerüstet ist, »an die Meinungsäusserung des Schülers berichtigend, ergänzend und weiterführend anzuknüpfen.« (S. 3.)

Thrändorf will also keine sklavisch zu befolgenden Präparationen geben, sondern den Stoff so durchdringen und ordnen, dafs der Lehrer zu einer selbständigen Nachbildung zweckmäfsig angeleitet wird.

Nicht so unbedingt können wir unsere Zustimmung der Stoffauswahl, nämlich der einseitigen Bevorzugung des Matthäusevangeliums geben, welches der Verf. »als das vollständigste« für die Auswahl und Anordnung der Geschichten zu Grunde legt. Soll man sich für eins der vier Evangelien entschliefsen, so ist freilich die Wahl sehr schwierig, ein jedes hat seinen Liebhaberkreis; Geschmack und Kritik spielen da eine grofse Rolle. Und durchaus teilen wir des Verf. Absicht: »Vor allem kam es mir darauf an, im Gegensatz zu der landesüblichen Zerstückelung in lauter zusammenhanglose Einzelgeschichten ein möglichst anschauliches, zusammenhängendes und zusammenstimmendes Bild des Lebens Jesu zu gewinnen, denn nur von einem solchen lebendigen Bilde kann die Wirkung ausgehen, die wir nach Luthers Mahnung erstreben müssen« (S. 2.) Nun gehören aber zu einem solchen zusammenhängenden vollständigen Bilde Jesu meines Erachtens auch die charakterischen Schlaglichter, welche vom vierten Evangelium aus auf dasselbe geworfen werden, wie Joh. 4_{34} Meine Speise ist es..., 14_{31} Auf dafs die Welt erkenne, dafs ich den Vater liebe . . . 17_{4} Ich habe dich verklärt, 14_{9} Wer

mich siehet, der siehet den Vater, 1_{51} vom Geöffnetsein des Himmels; besonders aber 18_{11} Sollte ich den Kelch nicht trinken, den mir der Vater gegeben hat etc. Das sind alles Gesichtspunkte, durch die das Lebensbild Jesu erst sein volles Verständnis gewinnt. — Es wäre schade, wenn man sich durch kritische Bedenken das Johannesevangelium verleiden liefse, obschon zuzugeben ist, dafs eine eingehende Behandlung desselben über den Standpunkt der Volksschule hinausgeht. Nach meiner Erfahrung eignet sich, will man einmal ein einzelnes Evangelium zu grunde legen, das dramatisch aufgebaute, historisch lebendigere und einheitlichere Markusevangelium am meisten für die Zeichnung eines anschaulich lebensvollen Bildes des Wirkens Jesu. Dem Matthäusevangelium dürfte das einfachere, leichtere Lukasevangelium schon den Rang streitig machen.

Bei Matthäus tritt, wie mir scheint, die Bergpredigt zu unvermittelt und unvorbereitet an die Kinder heran; so unentbehrlich dies herrlichste Redestück für den Unterricht auch ist, so ist diese umfassende Darlegung von der Seligkeit und Gerechtigkeit des Himmelreichs doch wohl als die Krone des Wirkens und Lehrens Jesu zu behandeln, also nicht gleich am Anfang. Thrändorf sucht allerdings sehr geschickt eine geeignete Fundamentierung zu geben, indem er der Behandlung des Evangeliums die prophetische Predigt des alten Bundes voranschickt. Es ist das ein besonders wertvoller und originaler Abschnitt des Buches, da meines Wissens kaum je der Versuch gemacht ist, statt der beliebten ‚messianischen' Weissagungsatome, deren Traktierung lediglich den mechanischen Buchstabenglauben fördert, den Kindern eine Vorstellung davon zu geben, was die Prophetie eigentlich zu bedeuten hatte, was die Propheten ersehnt und gehofft, wie sie gestraft und getröstet, kurz wie sie Gottes Wort gepredigt und das Messiasreich vorbereitet haben. Das alles tritt bei Thrändorf klar hervor, wenn man vielleicht auch eine noch bessere oder umfassendere Auswahl der prophetischen Abschnitte wünschen möchte, namentlich eingehende Berücksichtigung des ‚Evangelisten' des A. B. Jes. 40—66. Dafs der Verfasser die Prophetie in die Spitze des neuen Bundes und neuen Herzens nach Jerem. 31 u. Hes. 36 auslaufen läfst, ist besonders glücklich. Es wären hiermit aber auch zahlreiche Psalmstellen zu vergleichen gewesen, besonders Ps. 1 u. 119 u. 40_9 ‚von der Lust am Gesetz des Herrn'. Auch die Psalmen gehören zur Vorbereitung auf das Himmelreich, und ihre Vergleichung ist geeignet, das Interesse für die Prophetie noch zu erhöhen. Sie sollten ja auch dem Herzen des Volkes noch vertrauter sein.

Bei einer solchen Vorbereitung erscheint es, das mufs ich zugeben, allerdings möglich, gleich in die Behandlung eines so schwierigen und tiefgreifenden Redestücks wie die Bergpredigt einzutreten. Aber es setzt dies doch jedenfalls eine ungewöhnliche Reife der Klasse und schon grofse Vertrautheit mit dem Leben Jesu

voraus, wenn anders diese Lehrrede wirklich verstanden werden soll. Die dritte Seligpreisung z. B. kann doch eigentlich erst auf grund des ganzen Lebensbildes Jesu einleuchtend gemacht werden. Übrigens kann ich Thrändorfs Behandlung der Bergpredigt im wesentlichen nur loben. Nur darf man nicht sagen, dafs »Barmherzigkeit eine Bedingung für die Seligkeit und das göttliche Erbarmen« ist (S. 30); auch nicht, dafs Potiphars Frau den Joseph liebte (S. 33), denn wir müssen mit aller Entschiedenheit die reine Liebe allein als dieses hohen Namens würdig hinstellen. M. 6, 19—34 wird wohl richtig unter die Überschrift gestellt: Der Christ und die Güter dieser Welt (S. 387); aber ich vermisse doch, dafs die rechte Stellung zu den Weltgütern nicht einfach als durch das Gottvertrauen normiert bezeichnet wird, obwohl der köstliche Vertrauenspsalm 23 zur Vergleichung herangezogen wird; das negative Nichtsorgen und Sammeln wird ja von dem positiven Vertrauen auf Gott den fürsorgenden Vater, welche Idee dem Abschnitt offenbar zu grunde liegt, weit überboten. Darnach liefse sich die ganze Gedankenreihe sehr wohl dem Thema der Seligkeit des Himmelreichs unterordnen; (oder worin liefse sich die Seligkeit praktischer erfahren als in der Freiheit von der Erdensorge?) wie überhaupt die Seligkeit und die Gerechtigkeit des Himmelreichs das in sich zusammengehörige Doppelthema der Bergpredigt ist, wenn auch nicht gerade logisch geordnet und durchgeführt.

Auch die übrigen Geschichten sind, wie zu erwarten, gründlich und tüchtig nach den 5 formalen Stufen behandelt; es stellt dies Buch in vielen Beziehungen einen wesentlichen Fortschritt über Staudes ähnliches Werk dar, welches ja als erster bedeutender Versuch der Art immer noch sehr schätzenswert ist. Die Durchdringung und Verbindung des Stoffes ist Thrändorf besser gelungen. Im einzelnen bemerke ich nur folgendes.

Wenn der Verfasser durch seinen Unterricht nach Formalstufen einen gesonderten Katechismusunterricht überflüssig zu machen beabsichtigt, so hätte der Bestimmung des Wesens Christi, zumal seinem Verhältnis zu Gott gröfsere Aufmerksamkeit gewidmet werden müssen. Es ist mifslich, dafs schon gleich bei der Taufe der Gedanke der Gottessohnschaft der Art erklärt wird: ‚Wodurch ist Jesus zum Sohn Gottes geworden? Dadurch dafs Gott seinen Geist auf ihn herabsandte‘ (S. 21), was einer höchst mechanischen Vorstellung von Christi Gottheit Vorschub leistet. Es genügte hier, die Stimme vom Himmel als Antwort auf Jesu demütigen Entschlufs, sich auch durch die Taufe den sündigen Menschen gleich zu stellen, aufzufassen; Jesus zeigt seine Sohnesschaft in seinem Sohnesgehorsam: ‚Also gebührt es uns alle Gerechtigkeit zu erfüllen‘; womit auch die folgende Versuchungsgeschichte zu verbinden ist, wo er ebenfalls seine Sohnschaft durch demütiges Gottvertrauen behauptet und nicht durch Machtthaten; darum ist er der liebe Sohn, an dem Gott Wohlgefallen hat. —

Ferner darf in der wichtigen Geschichte von der Heilung des Gichtbrüchigen (S. 536) das bedeutsame Wort von der ‚Vollmacht Sünden zu vergeben auf Erden' nicht übersehen werden, also Jesus ist der, durch welchen Gott die Sündenvergebung vollziehen will, er ist der Stellvertreter oder Dolmetscher des unbekannten gnädigen Gottes; nicht nur ‚verheifst ihm Jesus Vergebung seiner Sünden' (S. 54).

Auch die Erzählung von der Speisung der 5000, über welche der Verfasser mit einer gewissen Scheu hinwegzueilen scheint (S. 946), halte ich für sehr wichtig, zumal dieses Ereignis ja den Bruch Jesu mit dem irdisch gesinnten Volke, das ihn infolge dessen zum Könige machen will (vgl. Joh. 6_{15}), herbeiführt. Die Geschichte scheint mir die rechte Illustration zu dem Lehrstück M. 6_{25}—$_{34}$ zu sein und speziell das grofse Wort 6, 33 zu bestätigen; Jesus tritt hier auf nicht nur als der Lehrer von dem fürsorgenden Gott, sondern nimmt die Stelle des himmlischen Hausvaters ($14,_{19}$) selbst ein und richtet das Vertrauen des verschmachteten Volkes durch die helfende That nach oben.

Nur auf grund derartiger Erwägungen und Vorbereitungen kann dann schliefslich das grofse Petrusbekenntnis (S. 100 f.) verständlich gemacht werden, welches bei Thrändorf viel zu unvermittelt auftritt. Denn wenn dies Bekenntnis besagen soll: »Du bist das vollendete Ebenbild des Vaters, in dir offenbart sich die erbarmende, rettende Liebe in einzigartiger Vollkommenheit« (S. 102), so genügt das vom Verfasser herangezogene Material nicht, um eine so tiefgreifende Überzeugung sicher zu stellen. Es mufste schon vorher bei der Betrachtung der Liebeswerke Jesu den Kindern zum Bewufstsein kommen, dafs diese Liebe nicht Menschenart ist, sondern dafs Gottes Liebe. also Gott selbst in diesem Wirken Jesu die Menschen ergreift und zu sich zieht; zu welchem Zweck sich die Verwertung der Psalmstelle: ‚Schmecket und sehet, wie freundlich der Herr ist« ungemein eignet. Noch viel weniger aber kann ohne eine derartige Vorbereitung im einzelnen den Schülern das grofse Wort nahe gebracht werden: ‚In ihm wohnt die Fülle der Gottheit leibhaftig', welches der Verfasser in das System hineinzieht (S. 106). Übrigens heifst auch »den Heiland von Herzen lieb gewinnen und ihn zum Führer erwählen« noch nicht »an Jesum Christum, den Sohn Gottes, glauben«, wie der Verfasser meint (S. 106); jenes ist wohl der Anfang zu diesem, aber das Durchschlagende ist doch wohl erst das Bewufstsein von seiner Göttlichkeit, also seiner einzigartigen Stellung zu Gott; die Kinder müssen mitfühlen lernen, dafs wir es in Christi Leben und Wirken mit Gott selbst zu thun haben.

Um diese Vorstellungen zu vertiefen, wäre es auch sehr am Platze gewesen, die Verklärungsgeschichte heranzuziehen und zu zeigen, wie Gott Jesum wiederum zum Sohne seines Wohlgefallens erklärt gerade als und weil er die Höhe seines Sohnesgehorsams in

Leidensentschlufs den Jüngern zu erkennen giebt. Warum der Verfasser gerade diese wertvolle Geschichte bei Seite gelassen hat, ist mir nicht recht ersichtlich, um so weniger als er die Leidensverkündigung selbst, mit welcher die Verklärungsscene unlöslich zusammengehört, sonst sehr gründlich und tüchtig behandelt (S. 106 ff.). Genug, das ganze Lebenswerk Jesu und sein persönlicher Charakter mufs in ein solches Licht gerückt werden, dafs das Urteil von der Gottheit Christi seine volle Deutlichkeit und überführende Macht gewinnt.

Richtig weist der Verfasser auf den Opfergedanken hin im Zusammenhange der Leidensverkündigung (S. 107). Er stellt auch die Frage auf: ‚Warum war ein solches Opfer nötig?' verzichtet aber darauf, sie zu beentworten, wenn folgendes wirklich die Antwort sein soll: »Die Macht der Sünde war unter den Menschen so grofs geworden, dafs sie für Gottes Wort und Gottes Sohn kein Verständnis mehr hatten und daher den gröfsten Beweis göttlicher Liebe mit der gröfsten Schandthat vergalten.« — Auch scheint mir der gewaltige Spruch Jes. 53, 4. 5 auf eine zu dürftige und auch zu ungenügend aufgebaute Unterlage gestellt zu sein, wenn es blofs heifst: »Jesus hat um die Sünde seines Volkes Leid getragen und indem er getrieben von diesem Mitleid Hilfe zu bringen suchte, hat er den Tod erlitten« (S. 68). Erst mufste gezeigt sein, dafs es die Sünde der Menschen war, die ihm das Leiden und den Tod zugefügt, und ferner, dafs diese Last der Bosheit, des Undanks, der Ungerechtigkeit, der Lüge etc., die er bis zum äufsersten ertrug und unter der er zusammenbrach, die notwendig Frucht oder Strafe der Sünde war, dann erst versteht man das: »Die Strafe liegt auf ihm«.

Es wäre sicher noch weiterhin interessant und zugleich die angemessenste Würdigung der in diesem Buche niedergelegten ernsten Arbeit, wenn wir uns noch in anderen wichtigen Einzelheiten mit dem geehrten Herrn Verfasser auseinandersetzen könnten; der uns verstattete Raum läfst es nicht zu. Es erübrigt nun noch, über die vom Verfasser beabsichtigte Verschmelzung dieses Geschichtsunterrichts mit dem Katechismus ein Wort zu sagen.

Da ich selbst seit längerer Zeit mit dem grofsen Problem eifrig ringe, den Katechismus an die Geschichte Jesu anzugliedern und als reife Frucht aus der Betrachtung seines Lebens hervorwachsen zu lassen, so bringe ich Thrändorfs erstem vollständigen Versuche in dieser Richtung natürlich die wärmste Sympathie entgegen. Aber dieser Versuch hat auch mein Bedenken aufs neue bestätigt, ob es möglich sein wird, aus einer rein biographischen Behandlung der Geschichte Jesu irgend ein Katechismussystem zu gewinnen, geschweige das des Lutherischen Katechismus. Das biographische und das katechismusmäfsige Element sind nicht so ohne weiteres vereinbar. — Nichts ist ja unwichtig im Leben Jesu, für den Katechismus aber, d. h. für die abschliefsende Zusammenfassung des aus der

Betrachtung der biblischen Geschichte, spez. des Heilandswirkens erarbeiteten Lehrgehalts und des Gemeindebekenntnisses, sind viele Geschichten unwichtig; sie trüben durch ihre Ausdehnung die klare Durchsicht wie die Übersicht über das Ganze und drängen die verhältnismäfsig wenigen Wesensmomente zu sehr in den Hintergrund. Die beiden Abschnitte des Thrändorfschen Katechismus: C. Der Erfolg der prophetischen Wirksamkeit Jesu und D. Die Kämpfe des Erlösers in Galiläa (S. 171) zeigen das zur Genüge. Dies sind rein historische Titel und können niemals Katechismusbestandteile werden.

Demnach kann ich der Ansicht des Verfassers, dafs es eines gesonderten Katechismusunterrichts bei solcher Behandlung nicht bedürfe (S. 4), nur in soweit beipflichten, als der Schulunterrricht gemeint ist. Für diesen scheint mir eine derartige gründliche, breit angelegte analytische Katechismusbehandlung das angemessene zu sein. Aber dies auch wieder nur unter der Voraussetzung, dafs der abschliefsende Katechismusunterricht, also unter den gegenwärtigen Verhältnissen die pfarramtliche Christenlehre oder Konfirmandenstunde planmäfsig auf das von der Schule errichtete Gebäude das Dach setzt. Arbeitet der Konfirmator nach eigenem Rezept, so ist doch wohl die Schule darauf hingewiesen, selbst die abschliefsende, zusammenfassende, einheitliche Katechismusbehandlung in die Hand zu nehmen. Diese denke ich mir wie gesagt nicht anders als auf dem von dem treuen Geschichtsunterricht aufgeführten Gebäude errichtet als zusammenhaltendes Dach. Das Leben und Wirken Jesu wird noch einmal nach seinen charakteristischen Wesensmomenten vorgeführt und zwar in der fünffachen Betrachtung, wie sie uns die fünf Hauptstücke an die Hand geben. Aus diesen zweckvoll geordneten, womöglich aber direkt aus der früheren analytischen Katechismusbehandlung übernommenen Gesichtspunkten ergiebt sich dann der knappe, einfache, durchsichtige Katechismus. Ich kann mir diesen also sehr wohl als Abschlufs der Thrändorf Geschichtsbehandlung vorstellen, nur eben katechismusmäfsig angeordnet.

Und hiermit dem geehrten Herrn Verfasser nochmals den besten Dank für seine schöne, gediegene Gabe und die aufrichtigsten Wünsche für den Erfolg dieser Arbeit!

Helsingfors (Finnland). Dr. G. v. Rohden.

V.

Dr. Thrändorf, Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. 2. Teil: Die Apostelgeschichte und der dritte Artikel. Dresden, Bleyl & Kämmerer.

Thrändorfs Methode ist bekannt: aus jeder nach den formalen Stufen behandelten methodischen Einheit wird ein Satz des Katechismus entweder neu gewonnen oder durch weiteres Material be-

reichert. Es handelt sich hier also um eine organische Verbindung zwischen biblischer Geschichte (einschliefslich Bibellesen) und Katechismus.

Will man — wofür manches spricht — dem Katechismusunterricht seine Selbständigkeit nehmen, so ist nichts natürlicher als, wie es der Verfasser thut, den Katechismus als Frucht der biblischen Geschichten herauswachsen zu lassen und ihn am Schlusse, illustriert durch ein reichliches Veranschaulichungs- und Beweismaterial, als Ganzes zusammenzufassen. Will man aber — und hierfür spricht die ursprüngliche Selbständigkeit beider Gebiete — den Katechismus von der biblischen Geschichte getrennt halten, so wird er am besten (vgl. die weiter unten erfolgende Besprechung der Rohdenschen Schrift) »christocentrisch« behandelt, nur dafs man auch dann der biblischen Geschichten, zum mindesten der in den Evangelien stehenden, nicht entbehren kann und darf. Beide Methoden sind auf den Plan getreten, und erst die Zukunft kann uns lehren, welche als Siegerin das Schlachtfeld verlassen wird.

Hier im zweiten Teile des Thrändorfschen Werkes wird aus 42, der Apostelgeschichte (und den Paulinischen Briefen) entnommenen, methodischen Einheiten der dritte Artikel (und das vierte Hauptstück) mit folgender Disposition aufgebaut:

III. Artikel.

A. Ich glaube an den heiligen Geist.
B. Ich glaube an eine heilige christliche Kirche, die Gemeinde der Heiligen.
  1. Der Grund und Eckstein der Kirche.
  2. Der Geist, der in der Kirche lebt.
  3. Kirchliche Ämter.
  4. Die Familien als Bausteine der Kirche Christi.
C. Ich glaube, dafs ich nicht aus eigner Vernunft . . . und erhalten.
  1. Nicht aus eigener Vernunft und Kraft.
  2. Berufung und Erleuchtung durch den heiligen Geist.
  3. Das neue Leben im Glauben.
D. Ich glaube an die Vergebung der Sünden.
E. Ich glaube, dafs der heilige Geist die ganze Christenheit . . . einigen Glauben.
  1. Der Missionsgeist.
  2. Der verschiedene Missionserfolg.
  3. Die Erhaltung der gewonnenen Gemeinden.
F, Ich glaube an die Auferstehung des Fleisches und ein ewiges Leben.
  1. Wie werden die Toten auferstehen?
  2. Zeit und Stunde?
G. Staat und Kirche.
H. Die Feinde der heiligen christlichen Kirche.

IV. Hauptstück.

1. Die Johannestaufe.
2. Die Amtsweihe Jesu.
3. Die Taufe durch die Jünger Jesu.
4. Die Kindertaufe.

Über die beiden Bedenken, denen der Verfasser selbst von vornherein begegnet, vgl. ihn S. 3 — es sind das der allzu reichliche Stoff und die Verwendung der paulinischen Briefe. Zum Schlusse möchte ich nur noch erwähnen, dafs Thrändorfs Schrift eine Fülle von Streiflichtern auf unser modernes — kirchliches und soziales — Leben wirft: ich führe an »Gehorsam gegen die Obrigkeit« (S. 139), »Verhalten der Obrigkeit in religiösen Fragen« (S. 41. 87—90. 107), »Toleranz und Unduldsamkeit« (S. 20. 95. 124), »Mission« (S. 40. 46. 124. 125) usw.

Angerburg (Ostpreufsen). Dr. Fr. Ziemann.

VI.

Dr. v. Rohden, Ein Wort zur Katechismusfrage. 2. Auflage. Gotha, Thienemann. 1890.

Eine der brennendsten Fragen der Gegenwart, nicht blofs der Pädagogik, ist die Reform des Religionsunterrichts. Wenn es wahr ist, dafs die Religion eine unentbehrliche Grundlage eines gesunden Volkslebens ist, dann ist die richtige Gestaltung des Religionsunterrichts eine Sache von allgemeinem nationalen Interesse, und wenn es ferner wahr ist, dafs gegenwärtig weite Kreise unseres Volkes nicht nur dem Christentum, sondern überhaupt der Religion gleichgiltig — und das ist schlimmer als feindselig — gegenüberstehen, dann mufs es mit dem Religionsunterricht bisher nicht richtig gestanden haben, und dann verdient die Frage, in welcher Weise derselbe umzugestalten sei, von allen denen gründlich erwogen zu werden, denen das Wohl unseres Volkes am Herzen liegt. Sobald aber die rechte Antwort auf diese Frage gefunden ist, so mufs dieselbe in den thatsächlichen Verhältnissen zur Anwendung kommen, da der erwähnte Übelstand, je länger er währt, immer bedenklichere Folgen nach sich ziehen mufs,

Ein sehr beachtenswerter Beitrag zur Beantwortung der erwähnten Frage liegt vor in der bereits in zweiter Auflage erschienenen Schrift des Pfarrers Dr. v. Rhoden: »Ein Wort zur Katechismusfrage«. Der Verfasser erblickt den Kern des Übels in dem Verhältnisse, in welchem gegenwärtig der Katechismusunterricht zu dem in der biblischen Geschichte steht. Und wer, wie Referent in seiner Eigenschaft als Ortsschulinspektor, Gelegenheit gehabt hat, zu beobachten, wie dieselken Kinder, die sich am Unterricht in der biblischen Geschichte mit Lebhaftigkeit und sichtlicher Freude beteiligt hatten, im Katechismusunterricht sich mehr oder minder teilnahmslos zeigten und durch ihre Antworten bewiesen, dafs sie dem Gange desselben zu folgen entweder

nicht fähig oder nicht geneigt waren, der wird dem Verfasser beistimmen, wenn er S. 3 sagt: »Der Katechismusunterricht fristet jetzt schon in den meisten Schulen ein thatsächlich kümmerliches, kränkelndes Dasein« . . . Es ist dies Zugeständnis beschämend und bitter, aber wieviele Religionslehrer können sich dessen rühmen, dafs sie in dem Katechismusunterricht lebendige Frucht schaffen, Frucht, die sich zunächst bekundet, bzw. keimt in dem regen Interesse, der innern Anteilnahme an dem Gegenstande? Nur eine träge Kurzsichtigkeit oder kritiklose Selbstgenügsamkeit kann behaupten, unser landläufiger Katechismusunterricht erziele einen wesentlichen, bleibenden Erfolg für das religiöse Leben der Jugend. Im besten Falle bleibt ihr ein tieferer Eindruck von der Wärme und Kraft eines christlichen Charakters, der Lehrer wirkt dann durch den Einflufs seiner Persönlichkeit, und zwar nicht durch, sondern meist trotz der Katechismusbehandlung«, so dafs Verf. S. 23 sich folgendermafsen äufsert: »man mufs also schliefsen, dafs in unserm Volke die religiöse Erkenntnis wesentlich in einer Summe stehender Stichworte und Redensarten besteht, wodurch die wichtigsten religiösen Begriffe und Gedanken geradezu zu Münzen von verwischtem Gepräge werden, und unsre Kinder mit oder ohne Kunstkatechese nur, mit Pestalozzi zu reden, zu einem »papageiartigen Nachsprechen unverstandener Töne« angeleitet werden. Davon aber gilt das schneidende Schriftwort: »Dies Volk nahet sich zu mir mit dem Munde und ehret mich mit den Lippen usw.«« Sollte aber jemand, getäuscht durch den äufserlich glatten Verlauf des Unterrichts, diesem Urteile widersprechen wollen, so würden ihm die folgenden, sehr beherzigenswerten Worte auf S. 17 gelten: . . . »Der Lehrer meint, das Kind denke sich auch etwas bei jedem Worte, das es spricht. Der Katechet redet ja nicht nur auf seine Schüler ein, sondern hört auch ihre Worte, ja hört oft sehr richtige Antworten und freut sich derselben und nimmt sie ohne weiteres als vollgiltigen Beweis, dafs die Kinder auch den richtigen Gedanken dabei gehabt, also die Sache verstanden haben. Nun antwortet das wohlgezogene fleifsige und lebhafte Kind natürlich gern. Es sinnt also darüber nach, was für Worte der Lehrer als Antwort wohl meint und wünscht, und bei einigem Witz und hinreichender gegenseitiger Gewöhnung von Lehrer und Schülern wird es auch häufig die gewünschte Antwort treffen. Das ist aber im grunde ein Ratespiel, bei dem wohl der Scharfsinn des Schülers geübt wird, aber von einem geistigen Erwerb seitens des Kindes eigentlich nicht die Rede sein kann. Der Katechet, der von seinen stetigen Begriffen und Urteilen ausgeht und dieselben den Schülern beizubringen sucht, hört wohl seine Meinung und sein Urteil, bzw. die festgestellte Formulierung der Kirchenlehre aus des Schülers Munde, nicht aber, was das Kind sich vorstellt und für Gedanken darüber macht. Das Ganze ist nur intellektuelle Dressur, nicht wahre Bildung. Je gewandter der Katechumene im Gebrauche der stehenden

Worte und Redensarten, im Maulbrauche wird, um so gröfser und furchtbarer wird die Illusion, und zwar die beiderseitige Illusion. Der Katechet bildet sich ein, der Schüler hätte mit den Worten auch die Sache erfafst, verstanden, sich angeeignet, und der Zögling meint's auch!«

Genauer besehen, liegt dem Verfasser zufolge der Fehler in der gegenwärtigen dogmatistischen Behandlungsweise des Katechismus, bei der dieses Buch aufgefafst wird »als ein kirchlich fixiertes System von sittlichen und religiösen Lehren, welche dogmatisch, d. h. eben als fertige Lehrsätze den Kindern beigebracht werden sollen« und durch die der Katechismus zu einem »Fremdkörper im Unterrichtsorganismus« wird, »denn die Schuldidaktik ist nicht imstande, solch ein System fertiger Lehren wirklich schulmäfsig bzw. kindesgemäfs zu verarbeiten und Frucht davon zu versprechen«. Der Katechismusunterricht ist demzufolge für den Lehrer eine Aufgabe, mit der er nichts Rechtes anzufangen weifs, der er nur auf Befehl sich unterzieht und die er als ein drückendes Joch empfindet. »Ja es ist nicht zu leugnen, dafs vielen Lehrern und heranwachsenden Schülern, denen ein blofser Autoritätsglaube nicht mehr zusagt oder genügt, diese spröde Form und Fassung der Katechismuslehre etwas so unüberwindlich Fremdartiges, so gar nicht assimilierbar Objektives bleibt, dafs es ihnen ... wirklich zur Klippe wird, an der sie mit ihrem religiösen Glauben überhaupt scheitern, dafs sie mit der Schale auch den Inhalt verwerfen.« Wenn diese letztere Behauptung, wie ja nicht zu bezweifeln, in Thatsachen begründet ist, dann ist es in der That hohe Zeit, auf eine Neugestaltung des in Rede stehenden Unterrichts bedacht zu sein.

Das Verkehrte der von ihm gerügten Behandlungsweise des Katechismus setzt der Verfasser dadurch in ein noch helleres Licht, dafs er dieselbe vom pädagogischen, vom religiösen und vom geschichtlichen Gesichtspunkte aus beleuchtet.

Vom pädagogischen Gesichtspunkte aus macht der Verfasser den Apperzeptionsprozefs geltend, dessen Klarstellung er mit Recht als eine der anerkanntesten und unbestrittensten Errungenschaften der neueren Psychologie bezeichnet. Ihm zufolge kann eine Vorstellung auf keinerlei Weise der Seele fertig eingegossen werden, die Seele erzeugt vielmehr unter allen Umständen ihre Vorstellungen selbst durch den bereits in ihr vorhandenen Vorstellungsvorrat, angeregt durch die Eindrücke, die ihr von aufsen her geboten werden. Hierbei gilt das Gesetz: gänzlich Fremdartiges wird überhaupt nicht, Neues nur insoweit apperzipiert, als es in der Seele verwandte Vorstellungen findet, die es sich zu assimilieren vermögen. Vernimmt also der Zögling Worte, mit denen er keine Vorstellungen zu verbinden vermag, so erhält er eben blofse Worte, nicht aber die Vorstellungen, die durch sie bezeichnet werden. Daher ist es gänzlich

verkehrt, dem Kinde fertige Begriffe und Urteile beibringen zu wollen, wie im gewöhnlichen Katechismusunterricht geschieht, es wird hierdurch der sogenannte Verbalismus erzeugt, der nirgends seelengefährlicher ist als im Religionsunterricht, wie v. Zezschwitz bemerkt, mit dem sich der Verfasser, wie mit allen sachverständigen Pädagogen, in dieser Hinsicht völlig einverstanden weifs. Wer das Kind kindesgemäfs lehren will, der hat es vielmehr als seine unerläfsliche Aufgabe zu betrachten, auf den kindlichen Vorstellungskreis einzugehen und denselben zu entwickeln und auszubilden. Und hier ist es wieder das Erste, das Kind sehen zu lehren, eine Gabe, die keineswegs allen von vornherein eigen ist, ihm die rechten Anschauungen beizubringen, aus denen sich die rechten Vorstellungen, Begriffe und Urteile entwickeln können — das gerade Gegenteil von dogmatischer Unterweisung. Sehr treffend weist hier der Verfasser darauf hin, dafs die hiermit von ihm empfohlene Lehrweise keine andre als diejenige Jesu, des »Lehrers ohne gleichen«, sei, der nie Dogmatik gelehrt, nie irgendwelche Lehrsätze aufgestellt, sondern sein eignes reiches Leben und Wirken zum Anschauen dargeboten habe. Es sei dem Referenten verstattet, hier auf eine Abhandlung in: Körner, Der praktische Schulmann (Leipzig, Brandstetter, 1852) S. 283 ff. aufmerksam zu machen, in der die Lehrweise Jesu im Anschlufs an das Gespräch mit der Samariterin ganz im Sinne des Verfassers geschildert wird.

Vom religiösen Gesichtspunkte aus behauptet der Verfasser, die dogmatistische Lehrweise widerspreche geradezu dem Wesen des Christentums, sie führe zu einer falschen Auffassung desselben. Denn das Wesen des Christentums bestehe nicht in Dogmen und Lehrsätzen, nicht in Gedanken über Gott, sondern in Gottes Offenbarung in der Geschichte, vor allem in seiner Selbstmitteilung in Jesu Christo. Christus müsse daher durch sich selbst einen Eindruck auf unser Gemüt machen und uns Vertrauen abgewinnen, wenn wir das Christentum erfassen wollten. Da nun der christliche Glaube nur seinem Wesen gemäfs gelehrt werden könne und dürfe, so sei es die Aufgabe der Christenlehre, mit Verzicht auf den mechanisch-scholastischen Beweis der Gottheit und Menschheit Christi u. dgl. den Zögling dahin zu bringen, dafs er Jesum kennen lerne, dafs er selbst finde und erfahre, was Jesus uns ist und was er für uns bedeutet. Insbesondere im abschliefsenden Unterricht müsse die Person des Heilandes im Mittelpunkte stehen, derselbe müsse bewirken, dafs den Schülern die lebenswarme Erscheinung Jesu Christi leuchtend vor Augen stehen bleibe in ihrem ferneren Leben. Demzufolge müsse der Person Jesu eine ganz andre und weitergehende Stellung eingeräumt werden, als in der Anordnung der gewöhnlichen Katechismusbearbeitungen geschieht. Sei dies nur erst als notwendig anerkannt, so werde sich auch eine geeignete Form finden lassen, es innerhalb des Rahmens des kleinen Katechismus Luthers durchzuführen.

Vom geschichtlichen Gesichtspunkte aus weist der Verfasser

im Anschlufs an die von den Professoren Gottschick und Knoke gewonnenen Ergebnisse darauf hin, dafs Luther selbst, trotz einer bekannten Äufserung, die dafür zu sprechen scheint, die aber nur unvollständig angeführt und dadurch entstellt zu werden pflegt, gar nicht beabsichtigt habe, in seinem kleinen Katechismus ein System der christlichen Glaubenslehre aufzustellen. Luthers wahre Absicht sei vielmehr in den Worten Knokes gekennzeichnet: »die Katechismusstücke schliefsen sich nicht aus, sondern sie stehen in dem Verhältnis zu einander, dafs jedes das gesamte Christentum enthält, nur immer wieder in anderer Beleuchtung und Relation, im ersten Hauptstück als göttliche Forderung, im zweiten als Ausdruck persönlicher Glaubensgewifsheit, im dritten als göttliche Gabe, die erbeten werden mufs,« sowie in dem gleichbedeutenden Ausspruche Gottschicks: die Hauptstücke »stellen denselben Inhalt des christlichen Glaubenslebens dar, das einemal als Aufgabe, das anderemal als Bekenntnis der Glaubensgewifsheit, das drittemal als Objekt des schuldigen Verlangens«. »Damit,« sagt der Verfasser, »ist die Vorstellung von einem Katechismussystem im gewöhnlichen logischen Sinne durch die bessere, weit lebensvollere, von einem Organismus, dessen einzelne Glieder sich gegenseitig voraussetzen und auf einander beziehen, ersetzt.« Seine innere Einheit aber habe dieser Organismus an Jesus, auf ihn werde in Luthers Katechismus alles, was er enthalte, zurückgeführt, er müsse darum der konkrete, persönliche, alles beherrschende Einheits- und Beziehungspunkt sein, um den der ganze Unterricht sich konzentriert. Dann werde auch die rechte Einfachheit des Unterrichts erreicht werden, die von Luther gefordert wird.

In Vorstehendem ist bereits mehrfach angedeutet, durch welche Behandlungsweise des Katechismus der Verfasser die von ihm verworfene dogmatisierende ersetzt sehen will. Durch eine eingehende geschichtliche Betrachtung, die das Verhältnis von biblischer Geschichte und Katechismus im Unterricht zum Gegenstande hat und aus der namentlich der Hinweis darauf hervorgehoben zu werden verdient, dafs Luthers Katechismus gar nicht unmittelbar für die Schule geschrieben ist, sondern für die Familie, bahnt sich derselbe den Weg zu folgenden Ergebnissen, in denen die von ihm geforderte Lehrweise dargestellt ist: Nur bei der Verwendung der heiligen Schrift möglichst aus dem Vollen heraus ist es möglich, in den Katechismusinhalt wirklich hineinzuführen und zugleich die Bibel in ihrem ewigen Rechte an das evangelische Volk zu erhalten. Die Bibel aber bietet im wesentlicheu nicht Lehre, sondern Geschichte, und zwar »die Geschichte, die sich zwischen Gott und den Menschen begeben hat«. Den Mittelpunkt dieser Gdschichte bildet die Offenbarung Gottes in Jesu Christo zu unserm Heile, weshalb sie näher auch als Heilsgeschichte zu bezeichnen ist. Sie ist die Quelle sowohl als der Gegenstand der Christenlehre, die die Heilsgeschichte zu deuten hat. Ist nun der Katechismus als kurze »Laienbibel« die einfältige Zusammenfassung

des in der heiligen Schrift zu unsrem Heil Geoffenbarten, so ist er demgemäfs auch als eine knappe Feststellung und Deutung dessen, was Gott zu unserm Heil geschehen liefs, der heiligen Geschichte, aufzufassen. Das ist der gesuchte innere, wesentliche Zusammenhang von biblischer Geschichte und Katechismus. Die Behandlung und Eingliederung des Katechismus ist daher nach diesem prinzipiellen Gesichtspunkt planmäfsig einzurichten und zu ordnen. Um hierbei eine vorzeitige Abstraktion der in der heiligen Schritt niedergelegten Heilsgedanken Gottes zu verhüten und sie in ihrer plastischen Anschaulichkeit und persönlichen und personbildenden lebendigen Kraft den Kindern zu vermitteln, sind vor allem die persönlichen konkreten Träger der Heilsgedanken und Werkzeuge der Offenbarung in den Vordergrund zu stellen, damit an ihrer Betrachtung das Wesen der Religion konkret und fafsbar zur Erscheinung komme und ihnen lebendig und eindrücklich werde. Die wichtigste dieser Personen ist Jesus, der Mittelpunkt der göttlichen Heilsgedanken. Aus der an schaulichen Betrachtung und dem Verständnis der in diesen Personen konzentrierten Heilsgeschichte mufs der Katechismus allmählich und naturgemäfs als reife Frucht erwachsen. Die Bibel mit ihrer heiligen Geschichte ist somit nicht im Dienste des Katechismus zu verwerten, sondern umgekehrt der Katechismus im Dienst der Heilsgeschichte. Letzterer hat daher keine selbständige Stellung im Ganzen des Religionsunterrichts einzunehmen, ist vielmehr als die abschliefsende, systematische Zusammenfassung der im biblischen Geschichtsunterricht erarbeiteten religiösen Erkenntnis, als die bekenntnismäfsige Deutung der heiligen Geschichte anzusehen. — In diesen im wesentlichen mit des Verfassers eignen Worten ausgesprochnen Gedanken fordert derselbe anstatt der bisherigen dogmatisierenden eine genetische Behandlung des Katechismusunterrichts. Er kommt damit im wesentlichen auf dasjenige hinaus, was die Schule Herbarts will, indem sie dem Religionslehrer die Aufgabe stellt: »Lafs deinen Zögling Religion erst erleben, dann erlernen«.

Es ist zu bedauern, dafs es dem Verfasser nicht gefallen hat, seine trefflichen Gedanken durch ein praktisches Beispiel, durch eine ausgeführte Präparation mindestens für eine Unterrichtsstunde, zu erläutern, er würde damit das, was er im Auge hat, in ein noch klareres, helleres Licht gestellt haben. Jedenfalls hat er sich mit seiner Schrift den Wortführern derjenigen Strömung in der heutigen Pädagogik zugesellt, die auf eine den Anforderungen der Psychologie und zugleich dem Wesen des Christentums gerecht werdende, darum auch mit Luthers Absichten übereinstimmende Neugestaltung des Religionsunterrichts gerichtet ist, und die hoffentlich ihr Ziel erreichen und unserm Volke seine heiligsten Güter in einer Zeit tiefgehender Umgestaltung seines geistigen Lebens erhalten helfen wird. Nur in zwei Punkten vermag Ref. dem Verfasser nicht beizustimmen. Zunächst legt Verf. wohl auf die systematische Lehrdarstellung einen zu hohen

Wert, wenn er derselben die Aufgabe stellt, die Geschichte zu deuten, d. h. doch wohl verständlich zu machen. Nach des Ref. Meinung mufs die Geschichte für sich verständlich sein, bez. verständlich gemacht werden können, wenn sie sich überhaupt für die betreffende Unterrichtsstufe eignen soll, die systematische Zusammenfassung der in der Geschichte erhaltenen Lehren ist nur deshalb nötig, weil sie es dem menschlichen Geiste erleichtert, dieselben zu seinem bleibenden Eigentum zu machen. Sodann dürfte der Verfasser sich selbst widersprechen, wenn er S. 13 behauptet, der Katechismus, unter dem er überall den Lutherschen verstanden wissen will, sei als die ab schliefsende systematische Zusammenfassung der im biblischen Geschichtsunterricht erarbeiteten Erkenntnis anzusehen, und dann S. 35 ff. nachweist, dafs in dieser Schrift eine systematische Anordnung der Gedanken gar nicht zu finden sei, und auch nach Luthers Äufserungen nicht habe gegeben werden sollen. Ist das Letztere richtig, wie Ref. anzunehmen geneigt ist, dann scheint bei einem nach psychologischen Grundsätzen erteilten Religionsunterricht für die organische Verbindung des Katechismus mit der biblischen Geschichte nur ein doppelter Weg offen zu stehen. Entweder man schliefst je an einen Abschnitt der biblischen Geschichte je einen Abschnitt des Katechismus an, was z. B. von Schulrat Ranitzsch in Weimar und in diesen Blättern (Jahrgang 1890, 5. und 6. Heft) von Seminarlehrer Heimerdinger in Altenburg befürwortet wird. Dann hat aber der betr. Katechismusabschnitt nicht die Aufgabe, das vorher im biblischen Geschichtsunterricht Gewonnene in ein System zu bringen, sondern nur einiges davon in anderm Zusammenhange darzustellen und dadurch zu befestigen, sowie auch die Kinder mit einer kirchlichen Bekenntnisschrift bekannt zu machen. Dieser Weg eignet sich vielleicht für Schulen niederer Gattung, bei deren Schülern ein Bedürfnis für systematische Zusammenfassung nicht vorhanden ist. Oder man macht mit der systematischen Zusammenfassung des in dem biblischen Geschichtsunterricht Erarbeiteten Ernst, was sich für gehobene Schulen empfehlen wird. Dabei kann gewifs der Luthersche Katechismus verwertet werden, allein er reicht nicht aus, um den gesamten Gedankeninhalt der biblischen Geschichte darzustellen, z. B. läfst er eine grofse Lücke zwischen der Geburt Jesu und seinem Leiden und Sterben, während doch das innerhalb dieser Grenzen liegende Leben des Heilands eine reiche Ausbeute an auch für Kinder wertvollen Gedanken gewährt. Das zeigt sich deutlich in der vom Verfasser im Vorwort zur zweiten Auflage seiner Schrift angeführten Arbeit Thrändorfs: Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. I. Das Leben Jesu und der zweite Artikel (Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1890), in der dieser Weg eingeschlagen wird. Der Verfasser dürfte sich hiernach doch im Irrtume befinden, wenn er (S. 33) meint, es werde sich eine geeignete Form finden lassen, um die Darstellung des vollen Wertes der Person Jesu innerhalb des Rahmens

des kleinen Lutherschen Katechismus durchzuführen. Vielmehr werden weitere Bearbeitungen des Religionsunterrichts wie die Thrändorfsche voraussichtlich dazu führen, dafs dieser Unterricht mehr und mehr über Luthers Katechismus hinauswächst, der doch für ganz andersartige Verhältnisse als die gegenwärtigen geschrieben ist und demzufolge seiner Aufgabe besser genügt, als es gegenwärtig der Fall ist, so dafs er unserm Volke den ganzen Reichtum der Segnungen des Christentums erschliefsen hilft. Und vielleicht sind solche Bearbeitungen zugleich Vorarbeiten für ein neues kirchliches Bekenntnis, das gegenwärtig von vielen ernstgesinnten Männern als ein Bedürfnis empfunden wird, das aber freilich nur in religiös lebendigeren Zeiten als die unsre zu stande kommen kann. Sollte es aber einst zu stande kommen, dann wird die Pädagogik mit solchen Arbeiten der Kirche einen überaus wertvollen Dienst geleistet haben.

Unter den gegenwärtigen Verhältnissen dürfte der erste Schritt zu der so nötigen Reform des Religionsunterrichts darin bestehen, dafs die Trennung des Unterrichts in der biblischen Geschichte und desjenigen im Katechismus aufgehoben wird. Dann erst wird ernstlich an die Durchführung weiterer Reformen gedacht werden können.

Hainichen (Sachsen). Archidiakonus Th. Steglich.

VII.

G. v. Rohden, Über christocentrische Behandlung des lutherischen Katechismus. Riga, Hörschelmann. 1891. Preis 1 M.

Der Verfasser bekämpft und widerlegt in dieser seiner neuesten Schrift die Ansicht derer, die den lutherischen Katechismus gern zu einem dogmatischen System machen möchten, einem System, worin die fünf Hauptsücke in einer logischen Aufeinanderfolge geordnet sein sollen. Ein solches System ist aber im Katechismus nicht zu suchen und nicht zu finden. Dafs wir es hier mit lauter Glaubenslehre zu thun haben sollten, dem widersprechen Stellen, wie »dafür zu dienen und gehorsam zu sein« — »und ihm diene« — »ich glaube, dafs mich«; denn daraus geht hervor, dafs es sich im Katechismus nicht sowohl um eine »Wissenssache« als vielmehr um eine »Gewissens- und Herzenssache« handelt. Auch von einer Vollständigkeit — man denke nur an den Mangel einer Stelle über Gottes Wesen — der im Katechismus enthaltenen Lehren kann nicht die Rede sein. Und ebenso wenig endlich ist die Behauptung stichhaltig, es seien die fünf Hauptstücke in einer logischen Aufeinanderfolge geordnet. So soll das I. Hauptstück den nur negativen Standpunkt des Alten Bundes (»Sündenspiegel«) vertreten und dadurch den übrigen als Einleitung dienen, — eine Ansicht, die u. a. durch das christlichen Geist atmende, »gerne thun nach seinen Geboten« widerlegt wird.

Und, um andres zu übergehen, wie läfst sich die erst im IV. Hauptstück enthaltene »Taufe« mit einer logischen Aufeinanderfolge, einem »Nacheinander« vereinigen! »So führt das Streben nach logischer Systematisierung zu den ärgsten Künsteleien, ja gradeswegs zu logischen Unmöglichkeiten« (S. 6). Aber überhaupt ist von einem verschiedenen Inhalt der einzelnen Hauptstücke nicht zu reden, sondern »jedes Hauptstück will vielmehr ein Ganzes vom Christentume darstellen«, ein Ganzes, das jedesmal von einer andern Seite aus seine Beleuchtung empfängt: I. als göttliche Forderung und Aufgabe, II. als Ausdruck persönlicher Glaubensgewifsheit, III. als göttliche Gnade, die erbeten werden mufs, IV. und V. als das Heil, dessen wir sinnenfällig versichert werden. Und »gerade in der Wiederholung, Bestätigung, Bereicherung auf den neuen Stufen geht dem ahnenden Geiste die Herrlichkeit des Christentums auf.«

Auch fehlt es diesen fünf Ganzen nicht an einem einheitlichen Mittelpunkt — der gemeinsame Beziehungspunkt oder der Schlüssel des Ganzen ist Christus« (S. 9). Was? werden viele entgegnen, auch für das I. Hauptstück und den 1. Artikel willst du Christus in Anspruch nehmen? Er hat doch die Gesetze nicht gegeben und er die Welt nicht geschaffen! Freilich, auch ist sein Name weder hier noch dort erwähnt, und doch gilt jene Behauptung auch für diese beiden Teile. Für den 1. Artikel läfst sich anführen: Die Bezeichnung Gottes als des »Vaters« weist auf den engen Zusammenhang mit Gott dem »Sohne« hin; »der Gott, der in Christo unser Vater geworden ist, ist auch unser Schöpfer, dem wir alle Güter Leibes und der Seele verdanken« (S. 13). Hier bleibt allerdings trotz des Verfassers Verteidigung (u. a. S. 24 Anm.) die Gefahr vorhanden, Gott selbst hinter Christus ganz in den Schatten zu stellen, hinter ihn, der auch gesagt hat, er wolle uns zum Vater führen. Zum mindesten erfordert gerade diese Behandlung einen ungemein geschickten Lehrer. Leichter ist es, beim I. Hauptstück durchweg Christus in den Mittelpunkt zu stellen. Es ist nämlich fast ohne jeden Zwang nachzuweisen, dafs Christus jedes der zehn Gebote in vorbildlicher Weise selbst erfüllt habe — hier wandelt Rohden in den Fufstapfen Schultzes.[1]) Und bei dieser steten Hervorhebung des Herrn erhält der Dekalog, der durch die Mannigfaltigkeit der bisher beigebrachten Beispiele einem Chaos zu gleichen in Gefahr stand, einen einheitlichen Mittelpunkt. Dabei braucht der Lehrer durchaus nicht auf alle biblischen und profanen Illustrationsstoffe[2]) verzichten, wenn er sie nur als Rahmen um das Lebensbild Jesu herumzulegen versteht, und anderseits mufs er zugleich der Forderung gerecht werden, das kirchliche und soziale Leben der Gegenwart gebührend zu berücksichtigen.[3]) Nur au:

1) »Katechetische Bausteine« Magdeburg 1886.
2) Vgl. Lange u. Hoffmann, Der kleine Katechismus Luthers. I. Lpzg., 1890.
3) Vgl Bünger, Handbuch der evangelischen Religionslehre 2. Aufl. Bielefeld, 1892

diese Weise wird ein allen Ansprüchen der Pädagogik und des Lebens genügender Katechismusunterricht erteilt.

Angerburg (Ostpreufsen). Dr. Fr. Ziemann.

VIII.

J. Jensen, emerit., ehemals Rechenmeister in Oldenswort, Zur Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule. Zwei Aufsätze. Verlag von Aug. Westphalen, Flensburg. 1888. Preis 30 Pf.

J. Jensen, Christliche Religionslehre für den Unterricht der gereifteren Jugend. Nach pädagogischen Grundsätzen und auf biblischer Grundlage bearbeitet, zugleich denkenden Lesern aller Stände zur Belehrung und Erbauung gewidmet. Ebenda. Fünf Teile, zusammen 8 Mark. I. Teil: Der Glaube an Gott als den Schöpfer und Herrn der Welt und Vater der Menschen. 1886. II. Teil: Die Pflichten der Menschen als Kinder Gottes und als Brüder und Schwestern untereinander. 1886. III. Teil: Der Glaube an das göttliche Werk der Erlösung. 1887. IV. Teil: Der Glaube an das göttliche Werk der Heiligung, des Aufbaues und der Vollendung des Reiches Gottes. 1887. V. Teil: Förderung des christlichen Lebens durch rechten Gebrauch der Gnadenmittel: Gebet, Taufe und Abendmahl. 1888.

In der oben zuerst bezeichneten Broschüre legt der Verfasser ausführlich seine Ansichten über eine Reform des Religionsunterrichts dar. In dem ersten Teil derselben behandelt er die Frage: »Welche Forderungen stellt die Gegenwart an den Religionsunterricht in der Volksschule?« Es ergiebt sich für ihn zuerst eine negative Forderung: »Weg mit allem Dogmatismus, Orthodoxismus, Mechanismus und Formalismus!« und dann eine positive: »Der Religionsunterricht in der Volksschule hat den Grund zu legen und den Unterbau aufzuführen zu einer solchen religiösen Bildung, die in thatkräftiger Weise eintritt für das Wohl der Gesamtheit, mit dem das eigene solidarisch ist.« Kann ich mich auch dem Verfasser in der Begründung seiner Forderungen nicht immer ganz anschliefsen, so mufs ich doch zugestehen, dafs hier manches sehr ernste und beherzigenswerthe Wort ausgesprochen wird und zwar mit einer Offenheit, wie wir es auf diesem Gebiet selten hören. Nur gilt, was der Verfasser sagt, nicht nur für die Volksschule, sondern für die Schule überhaupt, und ich begreife darum nicht, weshalb er nur von der Reform des Religionsunterrichts »in der Volksschule« spricht. — Im zweiten Teil seiner Broschüre bespricht der Verfasser a. den allgemeinen und b. den fundamentalen oder reformatorischen Charakter seines oben an zweiter Stelle

aufgeführten Werkes, in welchem er die Ausführung seiner Reformgedanken bezüglich des systematischen Religionsunterrichts unternommen hat. Der reformatorische Charakter des letzteren im Sinne des Verfassers ergiebt sich aus den oben angeführten Forderungen desselben jedem von selbst. »Der Gesamtcharakter des Werkes ist« nach den eigenen Worten des Verfassers »darauf berechnet, Bausteine zur Grundlegung, Aufführung und relativen Vollendung einer solchen religiösen Bildung zu liefern, die in jeder Lebenslage das Eine sucht, das not ist: Gottes Ehre, der Menschheit Bestes und das eigene ewige Heil.« Zu diesem Zwecke hält es der Verfasser für seine Aufgabe, »grundlegend hinabzuführen zu, schöpfen und trinken zu lassen aus den Quellen der allgemeinen und besonderen Offenbarung Gottes« und insbesondere das vorbildliche Leben Jesu »nach der Mannigfaltigkeit, Fülle und Kraft seiner Äusserungen, nach der Gemütstiefe der Beweggründe und der sittlichen Reinheit und Höhe der Strebeziele seines Handelns in anschaulicher Weise zur Darstellung zu bringen«, um auf diese Weise rechtes religiöses Leben zu vermitteln. — Ob nun das vorliegende Werk geeignet ist, eine Reform auch nur des systematischen Religionsuuterrichts anzubahnen? Der geehrte Verfasser hat es bei der Bearbeitung selber »öfters tief empfunden, wie viel leichter es ist, theoretisierend auf Grund allgemeiner Wahrheiten der Pädagogik für ein specielles Fach leitende Prinzipien aufzustellen, als dieselben in der ausführenden Praxis zu Tragsäulen eines ihnen stets getreu bleibenden Lehrverfahrens zu machen, als welche sie erst konkret werden, Fleisch und Blut gewinnen.« Treten wir daher in die Prüfung ein und betrachten wir das Werk 1 inbezug auf den Inhalt und dessen Anordnung und 2. nach der methodischen Seite!

Was zunächst den Inhalt anbetrifft, so bietet das Werk — wie schon die Skizzierung des Inhalts im Titel andeutet — im allgemeinen den Stoff, den wir im Rahmen des kleinen Katechismus Luthers zu behandeln gewohnt sind. Hinsichtlich der Anordnung aber weicht dasselbe insofern von dem Lutherschen Katechismus ab, als darin das Gesetz nach dem 1. Artikel behandelt wird, wie das in wissenschaftlichen Lehrbüchern der Religion zumeist geschieht. Den kleinen Katechismus gliedert der Verfasser, soweit er ihm in sein System pafst, ein, jedoch zumeist nur locker und ohne sich von demselben leiten zu lassen. Er stützt sich vielmehr hauptsächlich auf die Bibel selber, besonders im III. und IV. Teil. Mit der möglichsten Ausscheidung alles »Dogmatischen, Orthodoxen, Formellen« könnte man einverstanden sein. Aber wie schwierig die volle Erfüllung dieser Forderung ist, beweist der Verfasser selber, wenn er u. a. nicht nur der Inspiration, den Eigenschaften Gottes, der rein formellen Seite des Gebets etc. gröfsern Raum gewährt, als man es sonst gewohnt ist, sondern wenn er auch zu den bekannten Ergebnissen kommt. (Man vergleiche auch die bekannte Hineinbugsierung der Regierung

Gottes in Luthers Kathechismus u. v. a.!) Was der Verfasser in anderer Hinsicht Gutes bietet, ist nicht neu, sondern findet sich in allen wissenschaftlichen Lehrbüchern der Religion in gröfserer oder geringerer Ausführlichkeit. Zu loben ist hier nur die erwärmende, licht- und lebensvolle Form, in der es dargestellt, und der Fleifs, mit welchem es zusammengetragen ist. Aber das Gebotene geht trotz alledem meist über den geistigen Horizont nicht nur des Volksschülers! Meinem Urteil nach steht der Verfasser mit seinem Werke bezüglich der angedeuteten Punkte hinter dem von ihm benutzten Werke Kehrs: »Der christliche Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule« weit zurück. Sein Werk kann daher schon seiner ganzen Anlage nach nicht den gewünschten Erfolg haben. Zudem wird es auch in absehbarer Zeit nicht möglich sein, den kleinen Katechismus Luthers, dieses Volksbekenntnis unserer Kirche, zu verdrängen. Nicht aus Pietät allein werden Kirche und Schule an demselben festhalten, sondern auch seines einfachen und doch alles wenigstens für unsere Schüler Nötige einschliefsenden Baues und auch nicht zum wenigsten seiner echt pädagogischen Anlage wegen. Haften ihm auch Mängel an, besonders in sprachlicher Hinsicht, er wird dennoch auf absehbare Zeit für Kinder das beste Kompendium der christlichen Lehre, sowohl was den Inhalt, als was die Anordnung betrifft, bleiben. Und hat der Religionsunterricht, wie er bislang zumeist erteilt worden ist, die erwünschte Frucht »für das individuelle und öffentliche Leben« nicht gezeitigt, so liegt das auch weniger an dem demselben zu Grunde liegenden Lehrsystem, als vielmehr an der Art der Behandlung. Auch der Luthersche Katechismus läfst sich fruchtbringender behandeln, wenn man nur alles störende (dogmatische, kirchengeschichtliche, rein theologische) Beiwerk fern hält und nicht hineinträgt, was darin gar keinen Platz hat. Der Versuch, den Lutherschen Katechismus durch eine neue, bessere Unterlage für den systematischen Religionsunterricht zu ersetzen, wird schon darum scheitern, weil kein neues System die Anerkennung aller erreichen durfte. Begnügen wir daher uns anzustreben, dafs der kleine Katechismus Luthers »in evangelischer Freiheit und nach pädagogischen Prinzipien ausgelegt werde!«

Betrachte ich nun zweitens das vorliegende Werk nach seiner methodischen Seite, so zeigt sich dieselbe seinem reformatorischen Charakter auch wenig günstig. Ist auch die Darstellung eine erwärmende, licht- und lebensvolle, und kann daher das Studium des Werkes seitens des Lehrers für seinen Unterricht nur gute Früchte zeitigen, zum Führer beim Unterricht ist es nicht geeignet. Ist schon die Weitschichtigkeit des Lehrgebäudes für die Volksschule nicht am Platz, so sind auch die Zusammenfassungen, auf welche der Verfasser hinarbeitet, wesentlich nicht verschieden von den fast allerseits verworfenen Definitionen, und sie sind hier so zahlreich und machen sich aus wie die Gesetze in einem physikalischen Lehrbuche! Nicht

mit Definitionen, sondern mit anschaulichem Darlegen des Verständnisses seitens der Kinder soll jede Entwickelung abschliefsen, das ist die Losung der Gegenwart. Der Verfasser ist dem Fortschritte der Methodik nicht gefolgt, und auch dies kann dem erwünschten Erfolg seines Buches nur hinderlich sein.

Bin ich nun auch der Ansicht, dafs das vorliegende Werk als Reformwerk nicht die erwünschte Wirkung erzielen kann, so mufs ich doch dasselke den Kollegen zur eigenen Bereicherung religiösen Wissens dringend empfehlen. Ist es doch die Frucht lebenslangen fleifsigen Studiums eines in Liebe zur Sache erglühten Gemüts. Wer daher das Werk zum Gegenstande eingehenden Studiums macht, wird sich an demselben ebenfalls erwärmen, und es werden dann auch die Früchte davon in seinem Unterricht nicht ausbleiben.

Bromberg. C. Mischke.

IX.

Präparationen zu den biblischen Geschichten des alten und neuen Testamentes, nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet von Dr. Rich. Staude, Schuldirektor in Eisenach. Dritter Teil: Neues Testament: Apostelgeschichte. Dresden. Verlag von Bleyl u. Kämmerer (Paul Th. Kämmerer). 1888. VII u. 287 S. 8°. Preis: 4 M.

Mit dem vorliegenden III. Teil haben Staudes »Präparationen zu den bibl. Geschichten« ihren Abschlufs erreicht. Allerdings ist dieser Abschlufs kein völliger, da noch die Bearbeitung der in den »Präparationen« niedergelegten religiös-sittlichen Gedankenmassen für den Katechismusunterricht und die hierdurch wesentlich bedingte Umarbeitung der Präparationen (besonders von Teil I u. II) zu leisten bleibt. In Reins »achtem Schuljahr« ist vom Verfasser bereits angedeutet, in welcher Weise sich der Katechismus an die bibl. Geschichte anzuschliefsen hat.

Über die Grundsätze, nach welchen Staude gearbeitet hat, spricht er sich in Teil III seines Werkes nicht noch einmal aus. Er verweist auf die bez. Darlegungen im I. Teil der »Präparationen«, die als bekannt vorauszusetzen sind. Es genügt deshalb an dieser Stelle die Bemerkung, dafs der Verfasser — im Unterschied von den beiden ersten Bänden — die sachliche und religiös-ethische Vertiefung auf der zweiten Stufe (II a u. II b) vollständig getrennt und selbständig durchgeführt hat. Auch die Form von Frage und Antwort ist hier (wie in Teil II) wiederum beibehalten. Die gestellten Fragen sind nur als Richtungs- und Hauptfragen gedacht, welche die nötigen Neben- und Zwischenfragen voraussetzen, und die Antworten hat man als den idealen Durchschnitt dessen aufzufassen, was in günstigen Verhältnissen durch die Selbstthätigkeit der Schüler gewonnen werden kann. »Insbesondere werden die Antworten unter II a in ihrer Ver-

einigung etwa das Ergebnis der sachlichen Erläuterung enthalten, welches von den Schülern in der Form der »geläuterten Totalauffassung« zusammenzufassen ist, während die Antworten unter II b auf Anregung der »Hauptfragen« (Ziller: »Konzentrationsfragen«) den religiös-ethischen Gehalt einer jeden Geschichte herausheben und darlegen.«

Die unterrichtliche Behandlung der Apostelgeschichte fällt nach der von Staude vorgeschlagenen Stoffverteilung dem siebenten Schuljahre zu. Ausreichend für diese Zeit wird der Stoff in der von Staude vorgeführten Vertiefung auf jeden Fall sein, auch wenn man absieht von der jederzeit naheliegenden stärkeren Heranziehung von Stellen aus den neutestamentlichen Briefen. Der Inhalt der Apostelgeschichte ist mit Absicht so ausführlich behandelt, um zu sehen und zu zeigen, was sich diesem Stoff, der gewöhnlich in der Schule recht kurz abgethan wird, für den Unterricht abgewinnen läfst. Staude will die Apostelgeschichte nicht als Anhängsel zu den Geschichten der Evangelien angesehen wissen, sondern giebt ihr eine selbständige Stellung. Dem mufs man durchaus zustimmen: die Zeit des Urchristentums und die der Thätigkeit des Apostels Paulus ist eine sehr wichtige, sie verdient es, dafs sich die Schüler in dieselbe mehr als bisher vertiefen. Die Apostelgeschichte ist aber auch für die Gewinnung des Katechismus von hoher Bedeutung, wie Staude z. B. S. 8, S. 62 ff., S. 77, S. 129 zeigt. Die wichtigsten Sätze des 3. Artikels über das Wirken des heiligen Geistes lassen sich aus dem ersten Teil der Apostelgeschichte ohne Schwierigkeiten gewinnen.

Die Geschichten werden (nach Staude) von den Schülern in der Bibel gelesen. Das entspricht auch unserer Ansicht, denn es ist sehr zu wünschen, dafs Bibelkenntnis und Bibelfestigkeit wieder mehr als jetzt in unsern christlichen Kreisen zu finden sei. Die Bedenken, welche sich sonst der Erfüllung dieser Forderung entgegenstellen, fallen gegenüber der Apostelgeschichte weg. Dieselbe kann mit einer geringen Ausnahme (Kap. 15) von den Schülern und Schülerinnen ohne Austofs gelesen werden. An diesen Stellen empfiehlt sich der »darstellende Unterricht« zur Gewinnung der Hauptthatsachen, die stellenweise durch das Lesen des Textes bestätigt werden können. (Staude a. a. O. III, S. 151 ff.)

Während die landläufige Praxis bei der Auslegung der Apostelschichte sich oft auf die Wiedergabe der äufseren Thatsachen beschränkt, z. B. der Missionsreisen des Paulus, bietet Staude anschauliche Schilderungen der Lagen, in welchen sich die Personen befanden. S. 132 weist er z. B. eingehend auf die Schwierigkeiten der 1. Missionsreise hin, die Örtlichkeiten erfahren eingehende Beachtung (S. 197 Athen, S. 207 Korinth), die Charaktere der auftretenden Personen werden geschildert (S. 45 Gamaliel, S. 95 Stephanus, ein echter Zeuge und treuer Nachfolger Christi, S. 105 ff. Saulus, S. 173 der Kerkermeister zu Philippi, Gallion S. 213, Felix, Festus, Agrippa S. 256 ff.). An einzelnen Stellen geht der Verfasser in seinen Zu-

thaten wohl zu weit, die einzelne Geschichte kommt gegenüber den herbeigezogenen Stoffen nicht zu ihrem Recht. Anfänger werden hier leicht Schwierigkeiten finden.

Hinsichtlich der Form, welche Staude seinen Präparationen gegeben hat, bemerkt er selbst im Vorwort (IV): »Diese Präparationen sind nicht — so wenig wie die früheren — als Musterpräparationen gedacht und gemeint, welche den Anspruch auf getreue Nachahmung und unveränderte Übertragung in die Praxis erheben, sondern sie wollen und sollen nichts anderes sein, als eine methodisch durchdachte und geordnete Stoff- und Gedankensammlung, die sich dem Lehrer als Hilfe zur selbständigen Vorbereitung auf den Unterricht und zur Auswahl des für seine Verhältnisse Passenden anbietet. Ganz besonders habe ich auf die selbständige Auswahl des Lehrers gerechnet bei den vielen Verknüpfungen der III. Stufen und bei der Fülle der Aufgaben auf den V. Stufen.« Aus dem allen erklärt sich eine gewisse Breite der Darstellung, die nicht überall Zustimmung finden wird. Manchen jungen Lehrer mag diese grofse Ausführlichkeit vielleicht in Gefahr bringen, dafs er in der Analyse stecken bleibt und das vom Lehrplan geforderte Pensum nicht bewältigt. Und doch möchten wir Staudes »Präparationen«, die mehr als alle »Musterpräparationen« zur Verbreitung Herbartscher Methodik beigetragen haben, in Anlage und Ausführung im ganzen erhalten sehen; vielleicht entschliefst sich der Herr Verfasser dazu, durch einzelne methodische Fingerzeige für Anfänger die oben angedeuteten Schwierigkeiten zu beseitigen resp. zu verringern.

Staudes »Apostelgeschichte« wird jedem Lehrer, der diesen Abschnitt der Bibel im Unterricht zu behandeln hat, eine Fülle vielseitiger Anregung und eine treffliche Anleitung gewähren, auch wenn er nicht mit jedem Wort des Verfassers einverstanden ist. Seine Auffassung der Apostelgeschichte ist geistvoll und tief, sie beruht auf gründlichem wissenschaftlichen Studium. Deshalb mufs man wünschen, dafs auch dieser Teil des ausgezeichneten Werkes, das in der That dem biblischen Geschichtsunterricht unserer Zeit »neue Bahnen« gesteckt hat, gleich den Vorgängern weite Verbreitung erlangen möge. Es nimmt dem Lehrer viele zeitraubende Vorarbeiten ab und giebt zugleich dem fleifsigen strebsamen Benutzer vielfache Winke zu sachlicher und methodischer Vertiefung. Ref. mufs aus der Praxis heraus dankbar anerkennen, dafs er bei Behandlung der Apostelgeschichte in einer Oberklasse der 10stufigen höheren Mädchenschule neben Thrändorfs »Apostel Paulus« im »Jahrbuch des V. f. w. P.« und Schulrat Hempels »Behandlung der Apostelgeschichte« in A. Richters »Prakt. Schulmann 1889« (soweit die letztere Arbeit bereits erschienen ist) besonders durch Staudes treffliche Bearbeitung in dem eigenen Verständnis und der didaktischen Verwertung des grofsen Stoffes wesentlich gefördert worden ist.

Halle a. S. H. Grosse.

X.

Dr. Karl Heilmann, Missionskarte der Erde nebst Begleitwort. Gütersloh, Bertelsmann. 1 M.

Die »Neuen Bahnen« dürfen, wie mir scheint, nicht an einem kürzlich erschienenen Werklein vorübergehen, welches einem vielfach vernachlässigten Zweige des Religions-Unterrichtes zu dienen bestimmt und dazu in vorzüglicher Weise geeignet ist: wir meinen Heilmanns Missionskarte der Erde. Ich bin überzeugt, dafs gar mancher ein derartiges Hilfsmittel für den Unterricht schmerzlich vermifst hat, ein Werk also, welches übersichtlich, kurz und doch in ausreichender Vollständigkeit einen Überblick über die Missionsthätigkeit der Kirche in unseren Tagen bietet. Und bei dem erhöhten Interesse, welches jetzt dem Werke der Mission entgegengebracht wird, wird wohl auch gar manchem Lehrer, der früher nicht daran gedacht hat, seinen Schülern irgend etwas über die Missionsthätigkeit der Kirche zu sagen, doch wohl die Erkenntnis aufgegangen sein, wie wichtig es für die religiöse Entwickelung der Kinder ist, dafs in ihnen Missionssinn geweckt werde. Die »Allgemeinen Bestimmungen« verlangen mit vollem Rechte, dafs die Kinder durch den Religionsunterricht befähigt werden, an dem religiösen Leben der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen (§ 15); und weiter schreiben sie vor (§ 16), dafs den Kindern Nachrichten über das Leben der evangelischen Kirche in unserer Zeit gegeben werden. Nun wohl, wenn irgend etwas zu dem »religiösen Leben der Gegenwart« gehört, so ist es die Mission, die innere wie die äufsere. Wie können aber die Kinder lebendigen Anteil an der Mission nehmen, wie kann in ihnen Missionssinn erwachsen, wenn sie gar nichts von Mission wissen? Davon kann ja nicht die Rede sein, dafs die Mission etwa als besonderer Unterrichtszweig, in besonderen Stunden und nach einem besonderen Lehrgange getrieben würde; aber an gar vielen Stellen des Unterrichtes, und zwar nicht nur des Religionsunterrichtes, läfst sich Bezug auf das Werk und den gegenwärtigen Stand der Mission nehmen; und wenn dann gegen das Ende der Oberstufe hin einige Stunden darauf verwendet werden, das im Laufe der Zeit Gewonnene zusammenzustellen, übersichtlich zu ordnen und wiederholend zu befestigen, so werden diese Stunden nicht als verloren zu betrachten sein.

Den Weg, den wir hierbei einzuschlagen haben, hat uns der hervorragendste Kenner und Förderer des Missionswerkes, den wir gegenwärtig in Deutschland besitzen, Pastor Dr. Th. Warneck (in Rotenschirmbach bei Eisleben) gezeigt (Warneck, Die Mission in der Schule. Ein Handbuch für den Lehrer. 2,50 M. — Derselbe, Die Mission in der Volksschule. 0,10 M. — Derselbe, Pflanzung und Pflege des Missionslebens in Gemeinde und Schule. 0,15 M., sämtlich bei Bertelsmann in Gütersloh erschienen). Als sehr erwünschte

Ergänzung zu den angeführten Schriften ist kürzlich im gleichen Verlage Heilmanns Missionskarte erschienen. Es ist eine in Merkators Projektion ausgeführte Karte der 5 Erdteile (Mafsstab 1 : 50000000), welche durch verschiedene Flächenfärbung die Verbreitung der verschiedenen Religionen auf Erden veranschaulicht (Rot: Christentum, und zwar dunkelrot: evangelische, hellrot: katholische Kirche; gelb: Muhamedanismus; grau-braun: Heidentum.) Weiterhin stellt die Karte durch Zeichen und Farben dar, wie weit das Evangelium in den Heidenländern Wurzel geschlagen hat. Vor allem sind die Arbeitsgebiete der 8 gröfsten deutschen Missionsgesellschaften (Brüdergemeinde, Basel, Berlin I, Berlin II, Barmen, Bremen, Leipzig, Hermannsburg) mit blauer Schrift bezeichnet, während durch blaue Kreuze angedeutet wird, dafs an den betreffenden Punkten andere Missionsgesellschaften arbeiten; die deutschen Besitzungen in Afrika sind durch blaue Färbung kenntlich gemacht; andere politische Grenzen sind nicht eingetragen; ebenso hat der Verfasser sehr verständiger Weise auf eine Darstellung der Höhenverhältnisse verzichtet. Die Karte ist durchaus klar und übersichtlich und veranschaulicht aufs trefflichste den heutigen Stand der Missionsarbeit. Nur möchten wir die Verlagsbuchhandlung aufs dringendste bitten, bei der — zweifellos sehr bald nötig werdenden — nächsten Auflage zu der Karte besseres Papier zu nehmen; das für die 1. Auflage verwendete ist sehr brüchig.

Das der Karte beigegebene Begleitwort bringt einen »Rundgang durch die verschiedenen Missionsgebiete.« In möglichster Kürze, aber sehr prägnant und treffend, werden diese Gebiete geschildert, und dann wird ebenso kurz und bündig dargestellt, wie und was die Mission dort bisher gewirkt hat. Der Wert des Büchleins wird erhöht durch eine Anzahl trefflicher Bilder (aus der Schulgeographie von Seydlitz entnommen).

So sei denn Heilmanns Missionskarte den Lesern dieser Zeitschrift aufs wärmste empfohlen. Die oft gehörte Klage, dafs es an geeigneten Hilfsmitteln für das Betreiben der Mission im Schulunterrichte fehle, wird nun wohl verstummen; wenigstens ist nach dem Erscheinen der Bücher von Dr. Warneck und Dr. Heilmann eine Berechtigung zu solchen Klagen nicht mehr anzuerkennen.

Eisleben. F. Martin.

Reform-Litteratur.

(Eingehende Besprechung vorbehalten.)

VIII.

a) Bücher.

Baranius, Elise, Ein Beispiel für mündliche Erteilung neusprachlichen Unterrichts ohne Hilfe der Muttersprache. (Berlin, L. Öhmigke. 56 S. 1 M.)

Dornblüth, Dr. Fr., Die Gesundheitspflege der Schuljugend. Für Eltern und Erzieher dargestellt. (Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. XVI, 225 S. 3 M.)

Hechtenberg, Reg.- und Schulrat, A., Biblische Geschichten für die Oberstufe, erzählt und mit dem religiösen Lernstoff der Volksschule in sachlichen Zusammenhang gebracht. (Gütersloh, Bertelsmann. VIII, 172 S. 0,60 M.)

Hoffmeyer, L., Geschichte auf Grund des kaiserlichen Erlasses. Heft 27 u. 28 der »Vorbereitungen und Entwürfe aus dem gesamten Unterrichtsgebiete der deutschen Volksschule.« (Breslau, F. Hirt. 92 S. 1 M.)

Keferstein, Dr. Horst, Sem.-Oberlehre., Betrachtungen über Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. (Langensalza, Beyer u. Söhne. IV, 86 S. 1 M.)

Männel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. (Langensalza, Beyer u. Söhne. 37 S. 45 Pf.)

Springer, Kreis-Schulinsp., Dr. Wilh., Die Ausbildung der Handarbeitslehrerin. Neue Wege zu einem schulgemäfsen Betriebe des Unterrichts in den weibl. Handarbeiten. (Breslau, F. Hirt. 64 S. 60 Pf.)

Tews, Johs., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. (Langensalza, Beyer u. Söhne. 24 S. 30 Pf.)

b) Aufsätze.

Günther, A., Kulturgeschichte. (Päd. Ztg. 22. Berlin, W. u. S. Löwenthal.)

Herrmann, W., Über Lehrerbildung. (Schles. Schulztg. 21. 22. Breslau, Priebatsch.)

Krause, F. W. D., Der Pessimismus E. v. Hartmanns und die moderne Pädagogik. (Päd. Studien 2. Dresden, Bleyl u. Kämmerer.)

Kraufs, Reform des deutschen Sprachunterrichts. (Volksschule 5. 6. Stuttgart, Bonz u. Comp.)

Müller, Ist die Reform der Orthographie nach Dr. Fricke und die Einführung der Lateinschrift zu erstreben? (Wiesbadener Schulbl. 12. 13. Wiesbaden, Bechtold u. Comp.)

Oldega, P., Sach- und Sprachunterricht in ihrem Verhältnis zu einander. (Schles. Schulztg. 24. 25. Breslau, Priebatsch.)

Rosenberg, Die Verwertung von Quellen im Geschichtsunterricht der Lehrerseminare. (Päd. Blätter. Gotha, Thienemann.)

Rösener, Die Lektüre als Ausgangs- und Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts. (Mittelschule 9.)

Schenk, Alwin, Die Volksschule und die bestehenden gesetzlichen Bestimmungen über »jungendliche Verbrecher« und »verwahrloste Kinder«. (Schles. Schulztg. 20. Breslau, Priebatsch.)

Schubert, Dr. Paul, Steilschrift oder Schrägschrift. (Bl. f. die Schulpraxis 10. Spandau, Hopf.)

Wolgast, H., Der Bureaukratismus in der Schule. (Rh. Bl. 3. Frankfurt, Diesterweg.)

Neue Bahnen.

Reform-Zeitschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 9. *September* 1892. **III. Jahrg.**

Das Zukunftsgymnasium.

Ein Versuch von **Dr. Horn** in Altona.

Blankenburg, den 2. Aug. 1905.

Lieber Freund!

Meinem Versprechen gemäfs sende ich Dir schon heute ein Schreiben, da ich weifs, wie sehr Du Dich sehnst, von mir und den Eindrücken, die ich empfangen habe, zu hören. Wie leid es mir thut, dafs ich ohne Dich die Reise unternehmen mufste, brauche ich Dir wohl nicht erst zu sagen. So gerne hätte ich Dich selber alles das sehen lassen, was wir so oft im traulichen Kreise besprochen haben. Dann hättest Du Dich persönlich überzeugen können, wie herrlich sich die neuen Einrichtungen der seit einiger Zeit eingeführten Erziehungs- und Unterrichtsmethoden bewähren, und wie ganz anders wir in unserer Jugendzeit die Weisheit von den Lippen der Lehrer gesogen hätten, wenn schon damals ein solches Institut bestanden hätte, wie ich es hier vorgefunden habe. Allerdings hat mein Sohn mir schon, wie ich Dir derzeit mitteilte, davon in seinen Briefen erzählt, aber seine Darstellung ist doch zu jugendlich und sein Urteil zu befangen, als dafs es den persönlichen Eindruck ersetzen könnte.

Bei meiner Ankunft empfing mich mein Sohn am Bahnhof. Er sah wohl und frisch aus, und seine Stimmung war eine heitere, fast joviale zu nennen. Die Ferien haben gestern begonnen. Es ist nämlich die Einrichtung getroffen, dafs nur einmal im Jahre grofse Ferien gemacht werden und dann auch die Versetzungen stattfinden, während die übrigen Ferien sich auf die notwendigen kirchlichen Festtage beschränken. Das Schuljahr schliefst mit dem Ende des Juli und beginnt mit dem Oktober. Der Vorzug vor den früheren Einrichtungen leuchtet ein. Wie oft haben wir früher Klagen vernommen, dafs durch die sogenannten Hundstagsferien das Sommersemester zerrissen

würde und die Schüler, wenigstens der untern Klassen, nach den Ferien alles vergessen hätten. Dazu kommt, dafs die Witterung dieser beiden Monate beständiger ist, als der wetterwendische Juli, der häufig dem April in dieser Beziehung nicht nachsteht. Mein Sohn scheint auch recht froh zu sein, dafs er in die achte Klasse aufgerückt ist, obgleich es jetzt seltener als früher vorkommt, dafs ein Schüler sozusagen übersitzt, weil der einjährige Kursus jeder Klasse und die vorgeschriebene Schülerzahl, die zwanzig nicht übersteigen darf, die Beurteilung der Schüler erleichtert und eine Versetzung unreifer Kräfte nicht aufkommen läfst. Diese Einrichtung kannten wir nicht, als wir das Gymnasium besuchten, während in Österreich und Dänemark schon damals ähnliche Zustände herrschten. Ebenso ist auch die Bezeichnung der Klassen von ihnen übernommen. Es sind deren nämlich neun, jede mit Jahreskursus von unten nach oben zählend, so dafs mein Sohn nach unserer früheren Bezeichnung jetzt in die Unterprima versetzt wäre. So sind natürlich auch die Bezeichnungen Primaner usw. weggefallen, und sie heifsen einfach Schüler der ersten usw. Klasse.

Da ich nun die Absicht habe, teils aus eigenem Interesse, teils auch wegen der Zukunft meines Sohnes, mir eine genaue Kenntnis der inneren und äufseren Einrichtungen der Anstalt zu verschaffen, so habe ich beschlossen, hier einige Zeit zu verweilen, um dann erst mit meinem Sohn die beabsichtigte Reise nach Tirol anzutreten. Zu dem Zweck hat er mir schon Logis bestellt in einem einfachen, aber reinlichen Gasthofe in Blankenburg. Das Gymnasium liegt nämlich in dem Thale, welches an der Schwarza sich ausbreitet, in der Nähe des genannten Städtchens. Du wirst Dich der Gegend aus früheren Jahren erinnern, da wir von Jena aus als Studenten von dem prachtvollen Schwarzburg die Chaussee hinunter nach dem Chrysopras pilgerten und mit Entzücken die herrlichen Aussichtspunkte bewunderten und die aromatische Waldluft einatmeten. — Da mein Sohn mich erwartet, so schliefse ich heute, um Dir morgen weiteres mitzuteilen.

Mit herzlichem Grufs

Dein H.

* * *

Blankenburg, den 3. Aug. 1905.

Lieber Freund!

Wie wir schon gestern verabredet hatten, besichtigten wir heute das Gebäude des Gymnasiums. Es machte allerdings

einen imposanten, aber doch nicht überwältigenden, sondern anheimelnden und wohlthuenden, fast gemütlichen Eindruck. Es ist ein grofses, zweistöckiges Gebäude, aus dem Stein, der in der dortigen Gegend gebrochen wird, aufgeführt. Palastartig, in Form eines Rechtecks, umschliefst der Bau einen freien Raum, zu dem man durch ein geräumiges bis zum ersten Stock reichendes Thor eintritt. Sowohl an der Aufsen- als an der Innenseite läuft rings um das Haus ein gedeckter Säulengang, der dazu dient, auch bei Regen und Schneegestöber den Schülern Gelegenheit zu geben, vor der Unbill des Wetters geschützt, sich im Freien zu ergehen. In der Mitte des eingeschlossenen Hofes sprudelt ein Springbrunnen, der bei trockener Hitze die Luft mit wohlthuender Frische und Feuchtigkeit versetzt. Um ihn breitet sich ein wohlgepflegter, kurzgehaltener Rasen aus, während der übrige Teil des Hofes mit feinem, weifsem Sande bestreut und von hochstämmigen, breitästigen Bäumen besetzt ist, die gegen die Sonnenstrahlen angenehmen Schatten spenden und mit bequemen Ruheplätzen versehen sind. Aber auch die äufsere Form des Gebäudes macht nicht den Eindruck eines kahlen, nackten Kasernenbaus, sondern entzückt das Auge durch gefällige Verzierungen und reiche Ornamente. Wohnung bietet das Gebäude nur für den Direktor und den Schuldiener, während die übrigen Lehrer anderswo ihren Wohnsitz aufgeschlagen haben. — Wenn Du vielleicht Zweifel hegen solltest, wie es möglich ist, dafs auswärtige Schüler dort Unterkommen finden können, da Blankenburg doch zu unserer Zeit nur ein kleiner, unbedeutender Ort war, so mufst Du wissen, dafs seit der Gründung dieser Anstalt die Stadt sich durch eine Anzahl neuer, stattlicher Bauten vergröfsert hat und so den Einwohnern, die früher nur kärglich ihr Leben fristeten, der Aufenthalt einer so grofsen Anzahl Schüler und des Lehrerpersonals eine sehr erwünschte Einnahmequelle bietet. Daher ist auch das Verhältnis zwischen den Städtern und den Angehörigen der Anstalt, die etwa zehn Minuten von der Stadt entfernt liegt, das denkbar beste, denn sie können sich nicht genugthun in Zuvorkommenheit und freundlichem Wesen.

In dem Direktor, dem ich mit meinem Sohn selbstverständlich einen Besuch abstattete, fand ich einen kräftig gebauten Mann in den besten Jahren, der mit seinen weltmännischen Manieren, in einfachem, aber kleidsamem Anzuge, den Eindruck eines feingebildeten Gentleman machte, nicht zu vergleichen mit den Lehrern früherer Zeit, die durch ihr pedantisches Wesen und durch ihre sonstigen Eigentümlichkeiten häufig ihren Stand verrieten und ihm so ein bestimmtes, in den Augen des grofsen Publikums nicht eben schmeichelhaftes Gepräge ver-

liehen. Nachdem wir durch den Schuldiener angemeldet waren, empfing uns der Direktor in seiner in dem zweiten Stock des einen Flügels gelegenen Wohnung, wo er uns in ein fein möbliertes, mit allem Komfort der Neuzeit ausgestattetes Empfangszimmer führte. Er gab mir gern die Erlaubnis, die Räume zu besichtigen, und war entschieden hocherfreut über das Interesse, das ich für die Anstalt an den Tag legte, ja, zeigte sich sogar bereit, uns in die einzelnen Räume des Gebäudes zu begleiten. »Sollte es Sie Wunder nehmen,« meinte er lächelnd, »dafs ich meine Wohnung im zweiten Stock statt im Erdgeschofs habe, so müssen Sie wissen, dafs das auf meinen besondern Wunsch geschehen ist. Einmal ist die Luft immer noch besser hier oben, als in den untern Räumen, wenn auch überall von schlechter Luft in dieser herrlichen Gegend nicht die Rede sein kann. Ferner aber auch höre ich hier weniger den Lärm der kommenden oder gehenden Schüler, der trotz aller Mühe nicht ganz zu vermeiden ist. Endlich — Sie lachen vielleicht darüber — ist Treppensteigen eine ebenso gesunde Bewegung, wie das Besteigen der Berge, denn es stärkt die Glieder und kräftigt die Lunge.« Darauf führte er uns über helle, geräumige Korridore in die einzelnen Klassen.

Obgleich, wie schon oben gesagt, keine Klasse aus mehr als zwanzig Schülern besteht, sind die Zimmer doch so geräumig, dafs sie eine weit gröfsere Anzahl fassen könnten. Das Licht fällt aus hohen, grofsscheibigen Fenstern, die nach dem Hofe hinaussehen, von links auf die Schüler nieder. Gegen die etwa einfallenden Sonnenstrahlen sind die Fenster durch aufsen angebrachte Markisen geschützt. Die Decke ist mit schönen Freskogemälden geschmückt, während die dunkelrot gefärbten Wände die weifsen Büsten und Bildsäulen, die dort angebracht sind, kräftig hervorheben, und die zahlreichen Gemälde einen wohlthuenden Hintergrund bilden. Die Subsellien sind ähnlich eingerichtet, wie schon zu unserer Zeit, jedoch mit dem Unterschiede, dafs die Tischplatten mit grünem Tuch bekleidet und die Bänke mit einem Polster von Wachstuch überzogen sind. Der saubergeölte Fufsboden zeigte, in welchem Grade die Reinlichkeit nicht nur vom Schuldiener, sondern auch von den Schülern beobachtet wird. In allen Zimmern ist von unten eindringende Luftheizung angebracht, so dafs das früher so oft beklagte und von so nachteiligen Folgen begleitete Erkalten der Füfse ein überwundener Standpunkt ist. Die etwa eintretende Trockenheit der Luft kann reguliert werden durch einen in der Wand befindlichen Wasserhahn mit Becken, der, sobald ein in der Klasse neben dem Thermometer befindliches Hygrometer einen erheblichen Vermifs anzeigt, geöffnet wird und einen lautlosen Wasserstrahl hervorsprudelt und so die Luft

mit der erforderlichen Feuchtigkeit versieht. Neben der reichlich ausgestatteten Bibliothek ist ein Lesezimmer eingerichtet, das aufser den Lehrern auch den Schülern der oberen Klassen zugänglich ist, wo neben den passenden Tagesschriften auch diejenigen Bücher eingesehen werden können, die nicht gerne verliehen werden. Aufser dem Turnsaal ist in den untern Räumen des Gebäudes eine Badeanstalt, die ihr Wasser aus der nahen Schwarza erhält und aufser warmen Wannenbädern auch ein grofses Schwimmbassin enthält, in dem sich an einzelnen Stellen Douchen befinden, und das im Winter durch eine besondere Einrichtung auf den erforderlichen Wärmegrad gebracht wird. — Mit herzlichem Dank für die erwiesene Freundlichkeit verabschiedeten wir uns von dem Direktor und gingen heim, um den Mittag einzunehmen. —

»Welch ein Unterschied,« wirst Du sagen, »im Vergleich zu den Anstalten, in denen wir in unserer Jugendzeit unsere Bildung empfingen.« Zerschnittene, aus rohem Holz verfertigte, selten gereinigte, gewöhnlich bestäubte Tische und Bänke, selten gescheuerte, mit Sand und Staub bedeckte, oft klaffende Fufsböden, notdürftig gekalkte, im besten Falle grüngefärbte Wände und Decken waren die Zeugen unserer gymnasialen Thätigkeit. Vierzig bis fünfzig Schüler in einer Klasse, von denen im Winter die einen von dem nahen Ofen fast gebraten wurden, die andern vor Frost zitterten, war keine Seltenheit, und in der Regel lagen die Fenster so, dafs sie von rechts oder von hinten das Licht warfen, während häufig durch hohe Gebäude das spärlich eindringende Tageslicht abgeschwächt wurde. Und nun gar Badeeinrichtungen! Davon war keine Rede; und Turnhallen wurden erst in den späteren Jahren erbaut. »Aber,« wirst Du wohl sagen, »das mag auch ein nettes Sümmchen kosten! Hiefs es doch früher immer: »,für alles haben wir Geld, nur nicht für die Schule'«. Darauf kann ich dir denn erwidern, dafs die Geldmittel jetzt bedeutend reichlicher fliefsen. Auch die Gehälter der Lehrer sind derart erhöht, dafs sie nicht nur anständig leben, an geselligen Freuden teilnehmen, sondern auch die Ferien benutzen können, um sich durch Badereisen oder Besuch von Sommerfrischen von den Anstrengungen des Berufes zu erholen. In der Regel freilich wird der Lehrer jetzt die grofsen Städte besuchen, um sich an den dort gebotenen Kunstschätzen zu ergötzen und zu belehren, da sein Wohnort durch die Lage der neu eingerichteten Gymnasien schon durch die Gegend selbst einen gesunden Aufenthalt bietet. Früher nahm das Militär, und zwar notgedrungen, den grofsen Beutel zu sehr in Anspruch, und ich erinnere mich noch oft der Äufserungen: »Der Lehrer braucht kein höheres Gehalt. Er kann nebenbei durch Privatstunden und Pensionäre verdienen.«

Dabei bedachte man aber nicht, dafs gerade dieser Umstand häufig Veranlassung gab, wenn auch nicht zu wirklicher Korruption, so doch zu Verdächtigungen in der öffentlichen Meinung, die auf die Stellung des Lehrers nicht gerade den besten Einflufs hatten. Jetzt, wo der allgemeine Friede gesichert und die Militärlast durch die abgeschlossene europäische Konvention gemindert ist, können auch auf das früher so sehr vernachlässigte *enfant terrible* gröfsere Ausgaben verwandt werden. Aufserdem ist auch das Schulgeld erhöht, wodurch zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen werden. Durch das erhöhte Schulgeld werden nämlich viele Eltern abgehalten, ihre Kinder diesen Anstalten zu übergeben; denn nur diejenigen werden sich dazu verstehen, die den Wert der Bildung zu schätzen wissen. Dadurch wird auch ein bemerkenswerter Einflufs geübt werden auf die höhere Wertschätzung geistiger Thätigkeit überhaupt, so wie auf die Stellung, die sie in der materiellen Gesellschaft einnimmt. Dieser segensreiche Umschlag der öffentlichen Meinung wird sich auch auf die Güte der Bücher im besonderen und der Litteratur im allgemeinen ausdehnen. Ferner werden die überall in Deutschland in den letzten Jahren in ähnlichen Gegenden wie hier angelegten Bildungsanstalten der ärmern Bevölkerung, die ja merkwürdiger Weise die von uns sogenannten schönen Gegenden bewohnt, zu einer reichlichen und angenehmen Erwerbsquelle dienen, und sie so noch mehr in das allgemeine vaterländische Interesse hineinziehen. — So weit die äufsere Einrichtung der Anstalt. Im nächsten Brief werde ich die Gestaltung des Lehrplans und der Unterrichtsmethode schildern.

Mit herzlichem Grufs

Dein Freund H.

* * *

Blankenburg, den 4. Aug. 1905.

Lieber Freund!

Du wirst mit mir übereinstimmen, dafs die äufsere Einrichtung des Gymnasiums auch die kühnsten Wünsche übersteigt, und dafs ich doch recht gehabt habe, wenn ich Deinem Pessimismus gegenüber immer wieder betonte: »Es wird schon kommen. Der deutsche und besonders der angelsächsische Stamm haben nicht umsonst Jahrhunderte lang ihre Lebensfähigkeit bewährt.« Auch in Bezug auf den Unterricht, die Lehrgegenstände, die Lehrmethode, die Disziplin usw. kann ich dir entsprechende Resultate vorlegen. Was ich schon früher

sporadisch von meinem Sohn hörte, habe ich jetzt teils aus seinem Munde, teils durch persönliche Einsicht seiner Zeugnisse, Bücher, schriftlichen Arbeiten in Erfahrung gebracht.

Man ist trotz mannigfacher Widersprüche seitens des Publikums, das, dem allgemeinen Zeitgeist folgend, der praktischen Thätigkeit einen höheren Wert beigelegt hat, um so zuweilen das Kind mit dem Bade auszuschütten, bei der Ansicht geblieben, dafs der lateinische und griechische Unterricht den Gymnasien verbleibe, und dafs alle, die sich dem Studium der Philosophie, klassischen Philologie, Geschichte, Theologie und Jurisprudenz widmen wollen, das Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums beizubringen haben.

Auch wir haben oft darüber gesprochen und unsere Ansichten darüber ausgetauscht, wenn Du deinem Ärger Luft machtest über die Zeitverschwendung, die mit dem Unterricht des Lateinischen getrieben würde, und ich Dir dagegen den hohen Bildungswert dieser Sprache vorhielt. Dafs die romanischen Sprachen aus der lateinischen entstanden sind, ist ja doch keinem Zweifel unterworfen und somit selbstverständlich, dafs eine Kenntnis derselben für die Erlernung der romanischen Sprachen eine unersetzliche Grundlage bildet. Aber nicht minder ist das bei den germanischen Sprachen der Fall. Die Formenlehre weicht allerdings von der lateinischen Sprache ab, aber die Syntax ist fast ganz aus ihr hervorgegangen. Durch die Kenntnis der lateinischen Sprache ist die deutsche und somit auch die dänische, schwedische und, wenn Du willst, auch die englische zu der logischen Ausbildung gelangt, die sie jetzt besitzt; durch Übersetzungen aus der lateinischen Sprache im Mittelalter ist die Syntax derselben unbewufst in die deutsche Sprache übergegangen, und hat so den parataktischen Satzbau, den wir in allen Erscheinungen der alt- und mittelhochdeutschen Literatur finden, in den hypotaktischen verwandelt. Unsere Satzbildung ist kurzgesagt nichts anders, als ein unbewufster Abklatsch der lateinischen. Deshalb ist die lateinische Grammatik so zu sagen die sprachliche Logik und die Grundlage aller andern gebildeten modernen Sprachen. In ihr findet sich neben der gröfsten Einfachheit und Klarheit die gediegenste Festigkeit und Gleichmäfsigkeit der Satzbildung, ohne dafs, wie das bei allen ihren Vorzügen. eine Schwäche der französischen Sprache ist, künstliche, von einer Zentralstelle, der *academie française*, erfolgte Anordnungen und Bestimmungen die natürliche Entwickelung der logischen Gedankenreihe hindern.

Von diesem Gesichtspunkte aus hat man in der ersten und zweiten Klasse, also in zweijährigem Kursus, den deutschen Unterricht zum Hauptgegenstand gemacht, wie früher den lateinischen. Man läfst an deutschen Beispielen, ohne die

Schüler mit lateinischen Vokabeln zu quälen, die Grundzüge der lateinischen Grammatik, die ja eben auch eine deutsche geworden ist, durcharbeiten, also Deklination, Konjugation, die Hauptsätze der Syntax, soweit sie beiden Sprachen gemeinschaftlich sind. Ausgenommen sind also die spezifisch lateinischen Wendungen des *accusativus cum infinitivo* und des *ablativus absolutus*. Besonders werden die Unterschiede zwischen Konjunktiv und Indikativ in abhängigen Sätzen behandelt. Dadurch erreicht man schon in jugendlichen Jahren eine Sicherheit der Auffassung, die in späterer Zeit nur mit grofser Mühe erlangt werden kann.

Aufserdem sind, um das auch gleich zu sagen, nur diejenigen Fremdwörter zugelassen, die sich durch ein echt deutsches Wort in keiner Weise wiedergeben lassen. Die neu errichtete deutsche Akademie in Berlin hat in dem letzten Decennium festgestellt unter Mitwirkung bewährter Germanisten und Altphilologen, wie die Grammatik und Orthographie auf den Schulen zu lehren ist.

Der obengenannte Unterricht wird auf den Stundenplänen als Grammatik bezeichnet und nimmt jeden Tag eine Stunde in Anspruch.

Der eigentliche lateinische Unterricht beginnt erst in der dritten Klasse, und zwar in der Weise, dafs sofort ein leichter, sowohl der Sprache als dem Inhalte nach dem Alter dieser Klasse, also in der Regel dem elften Lebensjahre, angemessener Schriftsteller gelesen wird, z. B. Eutrop oder Nepos oder Sueton. Die Ausgabe ist so eingerichtet, dafs der Text ohne Anmerkungen in deutlichen, klar ausgeprägten Lettern gedruckt ist. Die einzige Hilfe für den Schüler besteht in einem angehängten Wort- und Sachregister. Auch diesen Fortschritt kann ich nur preisen. Wir benutzten von den Anmerkungen, welche unter dem Text standen, nur die Übersetzungen, die wir mit Bleifeder unterstrichen, damit sie möglichst in die Augen fielen. Auch wichen die verschiedenen Ausgaben oft so von einander ab, dafs uns schon damals zuweilen die Ahnung aufdämmerte, die neue Auflage habe wohl wesentlich eine materielle Ursache. Gleichzeitig ist eine kurzgefafste lateinische Grammatik im Gebrauch, die aber nur die allgemein gültigen Regeln enthält, ohne die verschiedenen Stilarten der einzelnen Zeitalter oder andere sogenannte Feinheiten zu berücksichtigen. Da der Schüler die grammatische Nomenklatur nebst Verwendung schon in den beiden ersten Klassen sich eingeprägt hat, wird es ihm nicht schwer werden, die lateinische Form richtig unterzubringen. Sollte beim Unterrichte sich eine Lücke zeigen, so hilft der Lehrer nach, denn eine Vorbereitung findet überhaupt nicht statt, sondern erst für die Repetition hat der Schüler, wenn

sein Gedächtnis ihn im Stich lassen sollte, durch den Gebrauch des Registers dem Verständnis zur Hilfe zu kommen. Bei dieser Methode wird der Unterricht sich niemals zu einem inhaltslosen mechanischen Einpauken erniedrigen, sondern der Schüler sieht sich durch diesen Gang der Unterweisung immer wieder auf früher Gelerntes hin- und zurückgewiesen. Die schon oben berührte, von der deutschen völlig abweichende Konstruktion des *accusativus cum infinitivo* und des absoluten Ablativ werden von vorne herein in der Weise mundgerecht gemacht, dafs man auf die Entstehung und ursprüngliche Bedeutung der Konstruktion zurückgeht. *Caesar Gallis devictis Romam rediit* ist nicht zu übersetzen, »nachdem die Gallier besiegt sind«, denn das würde heifsen, *postquam — devicti sunt*, sondern »durch die —«, »infolge der besiegten«, »nach Besiegung der Gallier.« Es wird dem Schüler dann klar, dafs der absolute Ablativ nichts anders ist, als ein *ablativus causae* oder *modi.* Ferner wird ihm die andere genannte Konstruktion so erklärt, dafs er z. B. den Satz *sentio ignem calere* nicht übersetzt: »ich fühle, dafs das Feuer warm ist«, sondern: »ich fühle das Feuer warm sein«, und so merkt, dafs der Infinitiv epexegetisch hinzugefügt ist. Dann übersetzt er gut deutsch: »Ich fühle die Wärme des Feuers.« Nur so kann er zu einem vollkommenen Verständnis gelangen. Diese Methode wird bei allen vom Deutschen abweichenden Konstruktionen angewandt. Zu unserer Gymnasialzeit hat uns niemand die Entstehung derselben erklärt, und ich habe mich oft im stillen gewundert, wie *interfecto Hannibale* heifsen könnte, »nachdem Hannibal getötet war,« und *Socratem mortuum esse* »dafs Sokrates gestorben sei.«

Häusliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische (Exercitien) werden nicht angefertigt. Das Schreiben ist überhaupt möglichst beschränkt. Nur in der Klasse werden solche Übungen angestellt (Extemporalien), die entweder unmittelbar nach dem Diktat oder aus einem vorliegenden Buche unter Aufsicht des Lehrers geschrieben werden. Auch das scheint mir ein grofser Fortschritt zu sein, da die sogenannten häuslichen Arbeiten oft zu Täuschungen Veranlassung geben; denn wie nahe lag es, einen Mitschüler zu fragen oder die Arbeit mit andern zu vergleichen.

Eine flüchtige, nachlässige Handschrift, die leicht bei der schnellen Anfertigung der Extemporalien sich bildet, wird dadurch vermieden, dafs es erlaubt ist, solche Aufgaben zu stenographieren. Bei dieser Gelegenheit will ich gleich erwähnen, dafs stenographischer Unterricht obligatorisch ist und mit dem Schreibunterricht in den untern Klassen Hand in Hand geht. Dafs der Nutzen dieses Unterrichtsgegenstandes dem Zeitauf-

wande entspricht, ist nachgerade allseitig anerkannt worden, denn seine Gegner, die sich zu unserer Zeit fanden, — man könnte sie die konservativen Elemente der Pädagogik nennen, — sind jetzt auf den Aussterbeetat gesetzt.

In der angedeuteten Weise wird der Unterricht durch alle Klassen geführt. Der lateinische Aufsatz trat schon zu unserer Zeit von der Bühne, und die pedantische Genauigkeit, mit der man früher die richtige Aussprache, die Länge und Kürze der Silben betonte, ist ein überwundener Standpunkt, und mit Recht, denn ob man »Zizero« oder »Kikero« sagt und liest, hat keinen praktischen Zweck. Die Sprache ist ja keine lebende, sondern wird nur gelehrt ihres formalen Bildungswortes wegen, weil sie eben die Sprache κατ' ἐξοχήν ist, als Grundlage der andern Sprachen und um den wertvollen Inhalt der Klassiker durch Autopsie zur Kenntnis zu bringen. Denn als Denkübung ist ihr Unterricht von unschätzbarem Wert, da der Schüler beim Übersetzen gezwungen wird, alle Geisteskräfte zugleich anzuwenden: Gedächtnis, Verstand, Phantasie, Kombinationsgabe. Zu unserer Zeit war für die Klassiker eine bestimmte Auswahl und Reihenfolge (Kanon) getroffen. Das hat ebenfalls aufgehört, insofern jedem Lehrer freie Hand gelassen ist, einen passenden Schriftsteller selbständig für die Lektüre zu bestimmen und dem Direktor zur endgültigen Begutachtung vorzulegen. Gelesen werden Cäsar, Sallust, Tacitus, Curtius Rufus aufser den oben genannten Schriftstellern, von den Dichtern Ovid, Phädrus, Horaz' Satiren, Tibull, Catull, Properz, Terenz, Plautus. Horaz' Oden werden nicht mehr gelesen. Ich mufs offen gestehen, dafs ich weder ihnen noch den Epoden je habe Geschmack abgewinnen können und mich stets gewundert habe, wie man von diesen poetischen Leistungen so viel Wesen machen konnte, dafs man sie zum Mittelpunkt der poetischen Lektüre erhob. Ohne Zweifel ist er ein grofser Formenkünstler und gewandter Versmacher, aber seine Gedichte entbehren, ich will nicht sagen, jedes poetischen Schwunges, aber doch aller Originalität, sind eben nur ein Abklatsch griechischer Vorbilder und verhalten sich zu ihnen um kein Haarbreit besser, als Vergil zu Homer. Anders steht es mit den Satiren, die, ein Erzeugnis echt römischen Geistes, auf den Namen Poesie kaum Anspruch erheben können. In der Prosa sind die ledernen philosophischen Schriften und ein grofser Teil der Reden Ciceros, die früher besonders wegen ihrer klassischen Sprache gelesen wurden, beseitigt. Wie oft habe ich mich schon als Schüler geärgert und den Wortschwall und die Phrasendrechselei des immerhin durch die Ausbildung und Befestigung der lateinischen Sprache hochverdienten Mannes verwünscht! Man sah es so oft dem Lehrer an, wie er sich Gewalt anthat, die Pietät gegen

den vorgeschriebenen Autor nicht aufser Augen zu lassen. Von ihm werden jetzt nur die Philippischen Reden mit den Briefen, ein Teil der Verrinischen, *pro Milone* und einige kleinere gelesen. Natürlich ist Livius mit Auswahl beibehalten, aber nicht Vergil. Auch dem kann ich nur Beifall zollen, denn was man bei Homer als Fleisch und Blut gesehen hat, das sich noch einmal als Marionettentheater vorführen zu lassen, ist für einen Schüler, der etwas Phantasie und Geschmack hat, unerträglich. Statt dessen werden aufser Ovids Metamorphosen auch seine anderen Gedichte, natürlich mit Auswahl, gelesen. So legt man das Hauptgewicht auf Lektüre, deren Erklärung sich auf sachliche Schwierigkeiten beschränkt, während grammatische und erst recht kritische Erörterungen ihre Rolle ausgespielt haben. Schon zu unserer Zeit machte man Versuche, diese Methode einzuführen, stiefs aber oft auf hartnäckige Schwierigkeiten, da die älteren Lehrer so sehr von dem Wert ihrer Methode durchdrungen waren und sich so daran gewöhnt hatten, dafs sie immer wieder in den alten Schlendrian zurückfielen. Noch jetzt denke ich mit Grauen daran, wie wir angehalten wurden, Phrasensammlungen anzulegen, damit wir für die Anfertigung des lateinischen Aufsatzes ja Stoff genug zur Hand hätten, um daraus die Arbeit zusammenzukleistern. Und das nannte man formale Bildung! — Möglichst viel und mit Verständnis lesen ist jetzt die Losung. Dabei wird aber mit peinlichster Sorgfalt darauf geachtet, dafs der Schüler beim Lesen oder Übersetzen sein Pensum nicht mit einförmigem Tonfall abhaspele, sondern das Verständnis durch die Sprache bezeuge und zum Ausdruck bringe. In den untern Klassen wird gelesen und übersetzt, in den mittleren nur übersetzt und in den obern nur gelesen und durch Inhaltsangabe das Verständnis an den Tag gelegt, soweit es nicht aus der richtigen Betonung sich herausstellt. So gewöhnt sich der Schüler an eine unmittelbare Auffassung, ohne der Vermittelung der Muttersprache zu bedürfen, und vermag nur so die Unterschiede der Stilarten zu beurteilen und ihre Schönheit zu würdigen.

Ähnliche Veränderungen hat der griechische Unterricht erfahren, worüber ich Dir im nächsten Briefe Weiteres mitteilen werde.

Mit herzlichem Grufs

Dein Freund H.

(Schlufs folgt.)

Der Pestalozzische Zahlbegriff.

Zwei litterarhistorische Untersuchungen von **Rudolf Knilling** in Traunstein.[1])

I.

Es war Pestalozzis Meinung, dafs die Zahlen blofse Verkürzungsmittel des Zählens seien. Er hat diese Überzeugung mit besonderem Nachdruck und an verschiedenen Stellen seines Buches: »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« ausgesprochen, unter anderem einmal in folgendem Zusammenhang und mit nachstehenden Worten: »Die Rechenkunst entspringt ganz aus der einfachen Zusammensetzung und Trennung mehrerer Einheiten. Ihre Grundform ist wesentlich diese: Eins und eins ist zwei, und eins von zwei bleibt eins. Auch ist jede Zahl, wie sie immer lautet, an sich selbst nichts anderes als ein Verkürzungsmittel dieser wesentlichen Urform alles Zählens.«

Wer nun die Pestalozzische Definition: »Auch ist jede Zahl p.« aufmerksam durchliest, wird mir recht geben, wenn ich behaupte, dafs dieselbe nichts weniger als klar und leichtverständlich ist. Ja, es geht aus obiger Stelle nicht einmal unzweideutig hervor, was Pestalozzi definieren wollte. Das Subjekt der Definition ist nicht deutlich genug bezeichnet. Bei dem Worte »Zahl« kann Pestalozzi an die eigentliche Zahl, d. i. die Zahlvorstellung gedacht haben, er kann aber ebenso gut die blofse Zahlbezeichnung, also den Zahlnamen oder die Ziffer ins Auge gefafst haben, endlich ist es nicht ausgeschlossen, dafs ihm beides zugleich vorschwebte oder auch dafs er zwischen der Zahlvorstellung und der Zahlbezeichnung überhaupt nicht scharf unterschied. So lange nun nicht über allen Zweifel festgestellt ist, was Pestalozzi in seiner Definition denn eigentlich näher bestimmen wollte, ob den Zahlbegriff oder die Zahlbezeichnung oder vielleicht auch eine Mischvorstellung von

---

[1]) Es dürfte gegenwärtig von besonderem Interesse sein, Pestalozzis rechenmethodische Ansichten vollständig klarzulegen; wird doch eine derartige Klarlegung wesentlich zum Verständnis der herrschenden Tagesströmungen wie auch zur endgiltigen Lösung der wichtigsten prinzipiellen Streitfragen auf dem Gebiete des Rechenunterrichts beitragen. Wir glaubten darum vorliegenden Artikeln die Aufnahme in die »N. B.« nicht versagen zu sollen. D. H.

beiden, ein abstraktes *mixtum compositum*, das sowohl die Attribute des Zahlenbegriffes als auch jene der Zahlbezeichnung in sich vereinigt, so lange also diese Streitfrage nicht entschieden ist, so lange mangelt uns das wahre Verständnis der Pestalozzischen Meinung.

Wir wollen darum zunächst die drei möglichen Deutungsweisen der Reihe nach untersuchen, wir wollen erwägen, welche Gründe sich für oder gegen eine jede von ihnen anführen lassen, wir wollen nach Belegstellen bei Pestalozzi forschen, nach Stellen, welche seine wirkliche Meinung klarer aussprechen oder welche doch wenigstens einen verlässigen Rückschlufs auf dieselbe ermöglichen, und wollen uns erst nach allseitiger Prüfung der Sache eine bestimmte Überzeugung bilden.

Erste Möglichkeit: Pestalozzi wollte den Zahlbegriff definieren.

Wie wir bereits bemerkten, läfst sich die Pestalozzische Definition auf eine dreifach verschiedene Weise deuten; sie läfst sich fassen als eine Definition der Sache (nämlich des Zahlbegriffes) oder als eine solche des Wortes oder Namens (der Zahlbezeichnung) oder endlich als eine Begriffsbestimmung, welche auf Sache und Wort, auf Zahlbegriff und Zahlbezeichnung zugleich gemünzt ist.

Für die erste der angeführten drei Möglichkeiten spricht zunächst die Thatsache, dafs Pestalozzi seiner Definition eine ungemeine Wichtigkeit beilegte. Im VIII. Briefe des bereits erwähnten Buches »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« wiederholt er den Gedanken, dafs die Zahlen Verkürzungsmittel oder Verkürzungsmanieren der Urform des Zählens seien, nicht weniger als viermal kurz nacheinander, und im II. Briefe desselben Werkes läfst er jenen Gedanken durch den Mund Toblers sogar ausdrücklich als den Grundsatz erklären, auf den er (Pestalozzi) alles Rechnen zurückzudrängen suche. Hätte nun Pestalozzi in der fraglichen Stelle nicht die Sache selbst, sondern nur die Bezeichnung (d. i. den Zahlnamen oder die Ziffern) definieren wollen, so würde er von seiner Definition schwerlich ein solches Aufheben gemacht haben. Aufser diesem Grunde können wir aber noch einen zweiten, nicht weniger triftigen anführen; es ist die Dunkelheit, Unklarheit, Rätselhaftigkeit des Gedankens selbst, beziehungsweise der Worte, in welche Pestalozzi denselben gekleidet hat. Ich frage: Wenn es unserem Meister in der That nur um eine Definition der Zahlbezeichnung zu thun gewesen wäre, sollte er dann wirklich keinen klareren, verständlicheren Ausdruck haben finden können? — Was Zahlennamen und Ziffern sind, ist doch so leicht zu verstehen. Sie sind eben die Zeichen für die ge-

zählten Mengen. Nach der obigen Begriffsbestimmung aber wären sie »Verkürzungsmittel der Urform alles Zählens.« Wie rätselhaft und geheimnisvoll klingen doch diese Worte! — Nur dann, wenn wir annehmen, Pestalozzi habe das Wesen des Zahlbegriffes aufdecken wollen, lassen sie sich rechtfertigen, entschuldigen, erklären. Im anderen Falle aber müfsten wir Pestalozzi der blofsen Wortmacherei bezichtigen; wir müfsten ihm vorwerfen, dafs er für die einfachste Sache den schwerverständlichsten Gedanken in das hochtrabendste und hochgelehrteste Wortgepränge gehüllt habe. — Um das eben Gesagte kurz zu rekapitulieren, so sprechen also zwei triftige Gründe dafür, dafs Pestalozzi die Zahl selbst (d. i. die Zahlvorstellung, den Zahlbegriff) und nicht etwa nur die Zahlbezeichnung (Zahlnamen oder Ziffer) begrifflich näher bestimmen wollte; es spricht dafür erstens die hohe Meinung, welche der Autor von seiner Definition hatte und welche sich besonders in der fortwährenden Wiederholung der betreffenden Stelle dokumentiert; zweitens spricht dafür die eigentümliche, schwerfällige Fassung und der dunkle, beinahe mysteriöse Inhalt des ganzen Gedankens.

Freilich, wenn wir dann das Rätsel vollständig zu lösen und Pestalozzis wahre Meinung gänzlich aufzudecken suchen, dann gewinnt es wieder mehr den Anschein, als hätte er bei seiner Definition nur die Zahlbezeichnung im Auge haben können; denn die Zahl vermag, wie ich bereits in meiner »Reform des Rechenunterrichts« (I. Abteilung, S. 53) ausführte, blofs in einer einzigen Form, nämlich nur als Inbegriff aufsereinanderliegender Einheiten vorgestellt zu werden, und diese Form kann niemand kürzen. »Wenn ich mir die Zahl 3 vergegenwärtige, so denke ich eben an 1 + 1 + 1. Anders als in dieser ausführlichen Form vermag ich mir die Mengen überhaupt nicht einzubilden. Die Zahl kann nie und nimmer eine Verkürzungsform, ein Verkürzungsmittel sein.« Und die Pestalozzische Definition, so scheint es wenigstens, mufs so lange unverständlich bleiben, so lange man an der Annahme festhält, dafs er die Zahl selbst habe definieren wollen. Die andere Ansicht, wonach Pestalozzi bei seiner Begriffsbestimmung lediglich an die Zahlbezeichnung dachte, mag darum manches für sich haben. Wir wollen sie nun näher betrachten.

Zweite Möglichkeit: Pestalozzi suchte in seiner Definition nur die Zahlbezeichnung zu erklären.

Zur Beurteilung dieser Möglichkeit haben wir ein verlässiges Kriterium. Sollte nämlich Pestalozzi thatsächlich die Zahl-

bezeichnung und nur sie allein zu definieren versucht haben, dann braucht man blofs das Wort »Zahlbezeichnung« statt des zweideutigen Ausdruckes »Zahl« zu setzen, um einen durchsichtig klaren, verständlichen Sinn zu erhalten.

Die auf solche Weise richtig gestellte Definition hätte folgenden Wortlaut: »Auch ist jede Zahlbezeichnung, wie sie immer lautet, an sich selbst nichts anderes als ein Verkürzungsmittel der wesentlichen Urform alles Zählens.«

Nun aber leuchtet sofort ein, dafs es nicht blofs kurze, sondern auch höchst weitschweifige und umständliche Zahlbezeichnungen giebt, und dafs daher vorstehende Worte, nach welchen »jede Zahlbezeichnung« ein Verkürzungsmittel wäre, doch ganz gewifs zu viel behaupten. So kann ich z. B. die Zahl 4 bezeichnen durch den Ausdruck »1 + 1 + 1 + 1«; aber niemandem wird es in den Sinn kommen, diese Bezeichnungsweise als besonders kurz, oder gar als ein »Verkürzungsmittel« zu erklären. Also schon das Subjekt der Definition mufs mit Grund beanstandet werden. Pestalozzi konnte, wenn es ihm wirklich nur um eine Erklärung der Zahlbezeichnung zu thun gewesen wäre, doch blofs eine einzige bestimmte Art, nämlich die Bezeichnung mit nur einem Namen oder Zeichen im Auge haben. Aber wie pafst zu diesem Faktum der Ausdruck »Auch ist jede Zahlbezeichnung, wie sie immer lautet«? Läfst derselbe nicht mit grofser Wahrscheinlichkeit wieder darauf zurückschliefsen, dafs Pestalozzi eine Definition der Sache, d. i. des Zahlbegriffes, zu geben glaubte? Die Zahlbezeichnungen können, wie gesagt, sehr verschieden sein. Dagegen ist jede Zahl an sich einzig in ihrer Art. Mit Schopenhauer kann man behaupten: Es giebt nur eine Fünf, nur eine Sieben. Es wäre also begreiflich, wenn Pestalozzi jede Zahl als ein Verkürzungsmittel des Zählens hätte definieren wollen, unverständlich aber bliebe es, wie er dies von der Zahlbezeichnung auszusagen vermocht hätte, da ja aufser den kurzen Bezeichnungen mit nur einem Namen oder einer Ziffer auch recht umständliche Zahlbenennungen existieren, so z. B. die beiden Pestalozzischen Ausdrücke »1 + 1 + 1 + 1« und »4 mal 1« für die Zahl 4.

Aber auch das Prädikat unserer Definition will nicht recht zu der Annahme passen, dafs Pestalozzi nur eine nähere Bestimmung der Zahlbezeichnung (d. i. des Zahlnamens oder der Ziffer) zu geben suchte.

Wie ich bereits in meiner »Reform des Rechenunterrichts« (I. Abteilung, 1884, S. 54) bemerkte, vermag das Zeichen wohl für die Sache zu stehen, es ist aber doch wiederum von derselben himmelweit unterschieden, und darum darf das

Zeichen auch nie und nimmer als eine Sache oder als eine Verkürzung der Sache definiert werden. —

Nach dem Wortlaut der Pestalozzischen Definition aber wären die Zahlbezeichnungen in der That als blofse Verkürzungsmittel der Sache, nämlich der Urform des Zählens zu fassen. — Herr Rüefli möchte in seiner Broschüre »Pestalozzis rechenmethodische Grundsätze im Lichte der Kritik« (Bern, 1890) zwar dieses Faktum abschwächen oder selbst in sein Gegenteil verkehren, indem er behauptet, die Zahlbezeichnung als ein Verkürzungsmittel des Zählens zu definieren gäbe keinen Sinn, völlig anders verhielte es sich aber mit Pestalozzis wahrer und eigentlicher Meinung, wonach die Zahlbezeichnungen nur Verkürzungsmanieren der »Urform« des Zählens wären, diese letztere Auffassung verdiene keineswegs den Vorwurf der Konfusion und Verkehrtheit, sie sei im Gegenteile eine durchsichtige, klare und in der Hauptsache unbestreitbar richtige. Mein Gegner scheint demnach der seltsamen Ansicht zu sein, dafs man unter der »Urform« des Zählens an kein eigentliches Zählen denken dürfe, dafs man darunter vielmehr eine besondere Art der Zahlbezeichnungsweise, der Namen- und Zeichengebung zu verstehen habe. Gegen diese eigentümliche und in ihrer Kühnheit fast überraschende Wendung mufs ich nun geltend machen: erstens die Urform des Zählens kann nur eine bestimmte Form oder Weise des Zählens, also eben nur ein Zählen und nichts anderes sein, das liegt schon in der grammatikalischen Bildung des Ausdruckes; zweitens an anderen Stellen seiner Broschüre erklärt Herr Rüefli die »Urform« des Zählens selbstausdrücklich als ein wirkliches und wahrhaftiges Zählen; drittens wenn man die Zahlbezeichnung nach Rüeflis eigenem Zugeständnis nie und nimmer als ein Verkürzungsmittel des Zählens definieren darf, dann ist es auch verfehlt, sie eine Verkürzungsmanier der Urform des Zählens zu nennen, da ja auch die Urform ihrem innersten Wesen nach nur ein Zählen und noch dazu ein möglichst elementares, umständliches und zeitraubendes Zählen sein kann.

Die scharfe Kritik, welche ich in meiner »Reform des Rechenunterrichts« übte, war also berechtigt. Und selbst Herr Rüefli mufs ihr, sofern er nicht sein eigenes Zugeständnis wieder aufheben will, einige Berechtigung einräumen. Ist nicht auch nach ihm die Verwechslung von Sache und Zeichen ein Fehler? Mufs er sich also nicht ebenfalls zu dem Urteil bekennen, das ich in der »Reform des Rechenunterrichts«

(I. Abteilung, 1884, S. 54) in folgenden Worten zum Ausdruck brachte: »Den Zahlnamen oder die Ziffer als eine Verkürzungsform der Zahl (beziehungsweise des Zählens oder auch der Urform des Zählens) betrachten, ist ebenso sinnlos, als wollte man das Wort »Baum« eine blofse Verkürzung der Anschauung »Baum« nennen, und es verrät die gröfste Gedankenunklarheit, das Zeichen, d. i. den Namen oder die Ziffer, in der That als eine kürzere Form der Sache zu erklären; denn, wie gesagt, die Verkürzung einer Sache könnte nur wiederum eine Sache sein, nie und nimmer aber ein Name oder eine Ziffer.«

Fassen wir das Ergebnis unserer Betrachtung kurz zusammen!

Wir sind also von der Möglichkeit ausgegangen, dafs Pestalozzi lediglich die Zahlbezeichnung definieren wollte; wir haben sodann gefolgert, dafs man, falls unsere Annahme die allein richtige sein sollte, in der Pestalozzischen Definition blofs den zweideutigen Ausdruck »Zahl« durch das Wort »Zahlbezeichnung« zu ersetzen brauche, um einen durchsichtig klaren und allgemein verständlichen Sinn zu erhalten; wir haben darauf die Veränderung des Wortlautes thatsächlich vorgenommen, sind aber endlich zu der Einsicht gelangt, dafs dadurch die Definition um nichts klarer und versändlicher geworden ist.

Annehmen, Pestalozzi habe in seiner Definition lediglich die Zahlbezeichnung, also Zahlnamen und Ziffer näher bestimmen wollen, heifst, unsern Meister der ärgsten und heillosesten Begriffskonfusion beschuldigen.

Dritte Möglichkeit: Die Pestalozzische Definition ist auf den Zahlbegriff und die Zahlbezeichnung zugleich gemünzt.

Wir haben uns also überzeugt, dafs der Pestalozzische Gedanke, nach welchem die Zahlen blofse Verkürzungsmittel der Urform des Zählens wären, rätselhaft, geheimnisvoll, mystisch, ja geradezu sinnlos erscheint, so lange man ihn entweder als die ausschliefsliche Definition des Zahlbegriffes oder auch als die ebenso ausschliefsliche Erklärung der Zahlbezeichnung fafst. Es bleibt sonach nur noch die dritte Möglichkeit bestehen, die Möglichkeit nämlich, dafs Pestalozzi beim Niederschreiben seines Gedankens an Zahlbegriff und Zahlbezeichnung zugleich gedacht habe, oder auch, was auf dasselbe herauskommt, dafs er zwischen den beiden Dingen überhaupt nicht scharf unterschied.

Diese letztere Annahme nun entspricht in der That der Wahrheit.

Ich vermag es aus verschiedenen Stellen des Pestalozzischen Buches »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« auf das

evidenteste zu beweisen, dafs Pestalozzi zu keiner völlig klaren Unterscheidung und Getrennthaltung der beiden wesensverschiedenen Begriffe »Zahl« und »Zahlbezeichnung« hindurchzudringen vermochte, und dafs ihm darum die Zahl bald als eine verkürzte Sache, ein abgekürztes oder bereits vollzogenes Zählen, bald wieder als eine verkürzte Ausdrucksweise erscheinen mufste.

So findet sich im II. Brief ein Geständnis Toblers, das Pestalozzi wörtlich reproduciert und in welchem die Zahl auf das bestimmteste und unzweideutigste als eine kürzere Bezeichnungs- oder Ausdrucksform erklärt wird. Die betreffende Stelle lautet: »So wurde mir allmählich klar, ... warum Pestalozzi das Rechnen auf das unauslöschliche und umfassende Bewufstsein des Grundsatzes zurückdrängte: dafs alles Rechnen nichts anderes ist, als die Verkürzung des einfachen Zählens; und die Zahlen wieder nichts anderes als die Verkürzung des ermüdenden Ausdrucks: eins nnd eins und wieder eins etc. macht so und so viel.«

Dieser Stelle aber läfst sich eine Reihe anderer Zitate gegenüberstellen, aus welchen sich mit unbestreitbarer Gewifsheit ergiebt, dafs Pestalozzi die Zahl nicht blofs als eine Verkürzung des Ausdruckes, sondern zugleich auch als eine Verkürzung der Sache, als eine wirkliche und wahrhafte Verkürzung des Zählvorganges fafste. Im VII. Brief spricht er unter anderem von der »inneren Wahrheit« der Verkürzungsmittel oder Zahlen, wie auch davon, dafs dem Kinde schliefslich die Verkürzungsmanieren auch ohne Anschauung »unglaublich leicht« würden. Innere Wahrheit aber kann nur der Sache zukommen, und ebenso kann nur bei wirklichen thatsächlichen Kürzungen, bei Kürzungen von Sachen, Vorstellungen und Begriffen behauptet werden, dafs sie schwierig, oder auch dafs sie leicht, dafs sie »unglaublich leicht« seien. Die Zahlbezeichnung an sich dagegen besitzt keine Wahrheit, weder eine innere noch äufsere, sie ist ja ein blofses Zeichen, ein wesentliches Symbol und empfängt erst Sinn und Bedeutung durch Beziehung auf die Sache (die Zahlvorstellung, den Zahlbegriff). Auch ist es nicht eigentlich das Aussprechen oder Niederschreiben der Zahlbezeichnungen, was uns Schwierigkeiten zu machen vermag, — Zahlnamen kann ja bekanntlich selbst ein Papagei oder Star herplappern —; was uns, beziehungweise unseren Kindern schwer fällt, das ist allein die Wahl des richtigen Ausdruckes, der richtigen Bezeichnung; diese Wahl aber wird nur auf Grund des wirklichen Sachverhaltes, der thatsächlich vorhandenen, genau bestimmten Menge getroffen. So kann also die gröfsere

oder geringere Schwierigkeit nur wieder in der Sache (in der ahlvorstellung, dem Zahlbegriff oder auch im Zählakt, resp. in der Verkürzung desselben) liegen, nie und nimmer aber in der Zahlbezeichnung als solcher.

Aus dem Faktum jedoch, dafs Pestalozzi die »innere Wahrheit« und die durch Übung zu erzielende »unglaubliche Leichigkeit« der Verkürzungsmittel oder Zahlen nachdrücklichst betont, geht mit zwingender Notwendigkeit hervor, dafs jene Verkürzungsmittel ihm mehr waren als blofse Beziehungsweisen, dafs sie ihm vielmehr galten als die eigentlichen, wirklichen, wahrhaften Zahlen, als die Vorstellungen und Begriffe, mit denen es der Rechner unmittelbar zu thun hat. Dem Pestalozzischen Denken hat sonach zweifelsohne ein zweifach verschiedener Gedanke vorgeschwebt, nämlich der Gedanke: die Zahl ist ein kürzerer Ausdruck für die Sprechweise »eins und eins und wieder eins etc. macht so und so viel«, dann aber auch jene andere Vorstellung, nach welcher sie eine verkürzte Sache, ein verkürztes oder bereits vollzogenes Zählen wäre. Diese zwei verschiedenen Gedanken aber vermochte er nicht scharf und dentlich genug auseinanderzuhalten, sie flossen bei ihm in einen einzigen unklaren und verschwommenen Totalbegriff zusammen, von welchem bald das eine, bald das andere Bestandstück ihm wieder lebhafter zum Bewufstsein kam. So erklärt sich denn die schwerverständliche, geheimnisvolle, rätselhafte, mysteriöse Formulierung der Pestalozzischen Definition; so erklärt es sich, weshalb wir aus derselben keinen rechten Sinn herauszuschälen vermochten, und weshalb unsere Bemühungen, sie entweder ausschliefslich als eine Definition des Zahlbegriffes oder ebenso ausschliefslich als eine Erklärung der Zahlbezeichnung zu betrachten, scheitern mufsten. Die Unverständlichkeit und Zweideutigkeit des Ausdruckes, sie ist eben nur eine Folge der Unklarheit und Zwitterhaftigkeit des Gedankens.

Dafs aber die Pestalozzische Definition wirklich unklar und schwärmerisch, ist und dafs ich also, wenn ich sie in meiner »Reform des Rechenunterrichtes« auf das schärfste kritisierte, keineswegs gegen blofse Windmühlen angekämpft habe, das dürfte nun mit den triftigsten und zwingendsten Gründen belegt und als unzweifelhaft gewifs erwiesen sein.

(Schlufs folgt.)

Neuere Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik.

Otto Willmann, Die soziale Aufgabe der höheren Schulen. — H. Villanyi, Die sozial-kulturelle Bildung als Aufgabe der Erziehung. — Dr. Maximilian Klein, Lotzes Lehre vom Sein und Geschehen in ihrem Verhältnis zur Lehre Herbarts. — Dr. Arth. Jung, Die pädagogische Beurteilung der Schopenhauerschen Willenslehre. — Dr. L. Ballauf, Die Grundlehren der Psychologie. — Gust. Pfisterer, Pädagogische Psychologie. — Chr. Ufer, Nervosität und Mädchenerziehung in Haus und Schule. — Chr. Ufer, Die Geistesstörungen in der Schule. — Dr. Hagmann, Zur Reform des Lehrplans.

I.

Willmann, Otto, Die soziale Aufgabe der höheren Schulen. Vortrag, gehalten in der Gehe-Stiftung zu Dresden am 7. Februar 1891. Braunschweig, Friedrich Vieweg u. Sohn. 1891.

Der geistvolle Verfasser des Werkes »Didaktik als Bildungslehre« wählte sich in obigem Vortrag ein sehr zeitgemäfses Thema, das er in gewohnt vornehmer, echt wissenschaftlicher und formvollendeter Weise behandelt. Die Rufe nach Umgestaltung unseres höheren Unterrichtswesens werden immer lauter, teilweise suchten die Unterrichtsverwaltungen der einzelnen Staaten ihnen auch schon gerecht zu werden. Da ist es sehr angezeigt, vorher darüber klar zu sein, wie weit überhaupt eine Loslösung vom Hergebrachten wünschenswert ist, und welche Bahnen beschritten werden müssen, um die gesunde Entwicklung unseres Bildungswesens nicht zu gefährden.

Der Inhalt des Willmannschen Vortrages ist zu reich, als dafs man denselben im kurzen wiederzugeben vermöchte. Für den, welcher des Verfassers gröfseres Werk nicht kennt, bedarf vielleicht auch einzelnes, das der Vortrag in seiner knappen Form blofs andeutet, der Erläuterung. Ich versuche den Grundgedanken in freier Weise wiederzugeben.

Das Grundverhältnis der Erziehung bildet das Verhältnis des Lehrers zum Schüler. Alle Erziehung richtet sich in erster Linie auf etwas Geistiges: Der Lehrer will seinem Zögling eine gewisse innere Verfassung geben. Das vornehmste Ziel der Erziehung ist die Ausgestaltung und Umgestaltung der Persönlichkeit; sonder Zweifel wird dasselbe um so besser erreicht, je mehr einerseits das persönliche

Ethos des Lehrers mit all der Unmittelbarkeit, welche dem Verkehre von Person zu Person eigen ist, zur Geltung gelangt, und je mehr andererseits die Lehre in die persönliche Eigenart des Schülers einzugehen und die individualen Anlagen desselben zur Entfaltung zu bringen vermag. Aber die Aufgabe der Erziehung erschöpft sich keineswegs in dieser individualen Enge. Das Grundverhältnis der Erziehung ist nämlich ebenso ein soziales. Der Mensch ist ja nie ein schlechthin Einzelner, sondern Glied der Gesellschaft. In der Erziehung wendet sich die ältere Generation an die jüngere, um ihr einesteils die errungenen Güter der Bildung zu überliefern, andererseits Anregung zur Mehrung derselben und zur Gewinnung neuer zu geben. Der vielfach verschlungene geistige Inhalt der Bildung gliedert sich in den allgemeinen Organismus des intellektuellen und sittlichen Lebens ein, er wurzelt in der Vergangenheit und enthält die Triebe für die Zukunft. Alle Bildung ist historisch gegründet, in der Geschichte tritt keine geistige Regung spontan auf. Dies sollten die vor Augen haben, welche Reformen des Unterrichts planen. Oft treten Weltverbesserer auf, welche mit einem Schlage alles umkehren und den Lauf der natürlichen Entwicklung unterbrechen wollen. Alle Reformen auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens müssen sich an das historisch Gegebene anschliefsen und sowohl der Vergangenheit als der Zukunft gerecht werden. Neu auftretende Ideen nehmen nur zu oft die Gemüter ganz gefangen und machen das geistige Auge für das Alte blind, während das Neue ihnen nur in günstigem Lichte erscheint.

Aus der historisch-sozialen Ansicht vom Wesen der Bildung folgt die Bedeutung der letzteren in der Kulturentwicklung. Die Lehrer schaffen zwar nicht die Gesellschaft und die Geschichte, sie arbeiten aber an ihrer Gestaltung mit, indem sie für die planmäfsige Übertragung des idealen Lebenselementes beider sorgen und dadurch ihren Bestand sichern. Nur dann, wenn jene überlieferten Güter ideale sind und wieder Teil des Ethos der Gesellschaft werden, besitzen sie wahrhaft sozial-plastische Kraft und Bedeutung. Es ist wohl unnötig, auf die Macht der Ideen und Ideale hinzuweisen, welche sie auf die Kulturentwicklung ausüben in Kunst, Wissenschaft, Sittlichkeit und Recht. Die Scheinideale, die Illusionen haben freilich auch grofse Geltung im Leben der Einzelnen, der Völker und der Menschheit. Man denke nur, wie oft unwahre Meinungen, der Glaube an Wunder und Zaubermächte und ähnliche Illusionen den öffentlichen Geist, die Bildung entscheidend beeinflufsten, ja noch mächtiger beeinflufsten als die wirklichen Ideale. Der Unterschied beider beruht in dem absoluten Charakter der letzteren. Illusionen überleben sich, die Ideale beharren wie die Gesetze der Logik und die mathematischen Axiome. Das Ideale ist erhaben über die blofse Bestimmtheit des Subjektes, es ist nicht Erzeugnis der Willkür oder des Affektes, sondern etwas Objektives, an sich Wertvolles, an sich Gutes, das auch ohne den

Einzelnen besteht. Die idealen Gesetze des Sittlichen hängen z. B nicht von dem Belieben der Einzelnen ab, sie drängen sich vielmehr denselben als objektive Norm auf, die unser Wesen beherrscht und nicht abgeändert werden kann. Die Ideale sind demnach notwendig wirkende Mächte, etwas Substantielles, in der gottgedachten Idee des Menschen vor dem Einzelnen bereits vorhanden.

Unsere moderne Bildung bedingen zwei Faktoren, welche zugleich ihre Idealität ausmachen, das Altertum und das Christentum. Beide sind Hochburgen des Idealismus.

Die Alten hatten die feste Überzeugung, dafs es ideale Güter und sittliche Organismen giebt, welche beide nicht von Menschenwitz und der willkürlichen Abmachung Einzelner abhängen. Wenn auch die Griechen nicht zur Erkenntnis der absoluten Forderung der Sittlichkeit gelangt sind, so anerkannten sie doch in den Gesetzen des Staates etwas Objektives, das man zu beobachten verpflichtet ist. Diese Objektivität und Realität des Idealen erscheint für das griechische Volksbewufstsein durch die Götter gesichert, denn sie sind ja die Spender und Hüter alles Guten und Hohen, der Wissenschaften, der Künste und der Sitten. Diese naive Volksanschauung fand durch Plato ihre philosophische Begründung. Er lehrte ja, das Ideale ist das Wesenhafte der Dinge. Das, was die Menge für die Wirklichkeit ansieht, ist nur ein unvollkommenes Abbild einer idealen, übersinnlichen Welt. Vor dem Sein der Einzeldinge bestehen die Ideen derselben als Urbilder alles Seienden. Sie bilden das Reine, Vollkommene, Selbständige, Unveränderliche, das in den Dingen der sinnlichen Welt mehr oder minder vollkommen oder besser unvollkommen nachgeahmt ist. Die wirklich gegebenen, veränderlichen Dinge sind nicht das Reale, sie sind etwas, das zwischen dem Sein und Nichtsein hin und herschwebt. Da sie aber Abbilder des reinen Seins sind, enthalten sie doch etwas vom Idealen. Durch die begriffliche Erkenntnis gelangen wir zum adaequaten Wisseu davon. Jedem unserer Begriffe entspricht eine Idee, die Ideen sind ja bei Plato nichts anderes als die substantialisierten Begriffe. An der Spitze der Ideen steht die Idee des Guten. Wie die Sonne in der sichtbaren Welt zugleich das Auge erleuchtet und die Dinge sichtbar macht, zugleich aber auch der Grund von allem ist, indem sie jegliches zum Wachsen und Gedeihen bringt, so ist in der übersinnlichen Welt das Gute die Quelle des Seins und des Wissens, der Erkennbarkeit und der Erkenntnis; und wie die Sonne höher ist als das Licht und das Auge, so steht das Gute höher als das Sein und das Wissen. Die Idee des Guten ist der Grund alles Seins. Die Idee des Guten wird von Plato als ein Weltdurchdringendes gedacht, die ganze Weltentwicklung ist nichts anderes als die Entfaltung der Idee des Guten. So anerkennt Plato die substantielle Realität des Idealen. In der platonischen Auffassung des Idealen liegt etwas Grofsartiges. Niemand entwickelte vielleicht den Begriff des Idealen so folgerecht wie Plato. Es zeigt sich aber

doch zugleich auch die Schwäche der griechischen Ansicht, indem das Ideale rein intellektualistisch gefafst wird. Die platonischen Ideen sind nichts anderes als die substantialen Allgemeinbegriffe, und man gelangt auch zur idealen Höhe nur durch das Organ der Erkenntnis. Das Gute ist so sehr intellektuell, dafs das Böse auf dem Nichtwissen und das Gute im Wissen beruht. So nimmt bei Plato die Erziehung einen ganz intellektuellen Charakter an. Der höchste Zweck der Erziehung ist die Erkenntnis der Ideen, vor allem der Idee des Guten. Die Besten sind die Philosophen; zur Philosophie gelangt man aber durch die dialektische Bildung, welche uns die Begriffe sondern und entwickeln lehrt.

Diese hohe Bewertung des Intellektuellen ist freilich aus der Theorie eines Philosophen hervorgegangen. Der gesunde Volkssinn der Griechen verstieg sich zu einer solchen Einseitigkeit nicht. Das Ziel der griechischen Erziehung war vielmehr die harmonisch künstlerische Entfaltung der Persönlichkeit in ihren natürlich-geistigen Anlagen.

Wie der antike Idealismus rein intellektuell und nicht dem ganzen Wesen des Menschen entsprungen ist, war auch die antike Ansicht vom Gemeinleben eine enge und einseitige. Letzteres wurde nämlich rein politisch aufgefafst und der Einzelne dem Staate geradezu geopfert. Das platonische Staatsideal war keineswegs für den Griechen etwas undenkbares, manche Gedanken sind ja nur den realen Verhältnissen nachgedacht. Plato dachte ganz als Grieche, wenn er den Staat zum Mittelpunkte des gesamten sittlichen Lebens machte. Er sah im Staate die Idee des Guten oder der Gerechtigkeit in grofsen Buchstaben. Diesem Zwecke dient der Einzelne nur als Mittel. Nur ein bevorzugter Stand, der der Philosophen, gelangt zur Anschauung des Guten. Die übrigen, unteren Stände müssen nur die Stufen bilden, auf welchen diese emporsteigen, um jene Höhen zu erreichen. Andererseits ist selbst auch der Philosoph nur Mittel zum Zwecke, nämlich Mittel zur Darstellung der Idee des Guten. So steht der Staat über dem Einzelnen, auch der beste, höchststehende, der Philosoph ist im hervorragenden Sinne des Wortes nur sein Diener und verpflichtet, ihm zu liebe sein individuelles Glück aufzuopfern.

Der alte Idealismus wäre an diesem Intellektualismus und Politismus zu grunde gegangen, wenn nicht die christliche Lebensanschauung sein Erbe übernommen und ihn von seinen Schwächen befreit hätte.

Das Christentum betonte gegenüber dem Politismus das Individuelle. Jeder Einzelne hat ihm einen unendlichen Wert in sich selber, er bildet für sich ein Ganzes, eine Welt im Kleinen. Jeder Einzelne hat auch Anspruch auf Glückseligkeit, und alle sind berufen, ihrer teilhaftig zu werden, sofern sie im Geiste Gottes leben. Nicht der Zufall der Geburt und Lebensstellung, sondern die Gesinnung entscheidet. Juden, Heiden, Christen, Arme und Reiche, Herrscher

und Unterdrückte, Zöllner und Sünder, alle umfafst die Religion der Liebe gleichermafsen. Die Gemeinschaft der Christen ist auch eine viel idealere, rein geistige und lebensvolle. Sie kennt keine örtlichen und zeitlichen Grenzen, sie ist geeint durch die begeisterte Überzeugung von der beseligenden Wahrheit der Heilslehre und geeint durch das Band einer idealen allumfassenden Liebe. Um der Kindschaft Gottes teilhaftig zu werden und die idealen Güter der Verheifsung zu gewinnen, opferten die Christen freudig ihr Leben. Dem Christen ist ja das Irdische etwas Nichtiges. In all seinem Handeln unterscheidet er das, was für die Erde bestimmt ist, von dem, was der Ewigkeit gehört. Die künftige Welt ist die wahre Heimat des Christen, in der irdischen gleicht er nur einem Fremdling und Pilger. Er mufs zwar auf Erden wandeln, aber er sehnt sich nach dem Ende dieses sinnlichen Lebens.

Der platonische und christliche Idealismus lassen sich vergleichen. Beide Weltanschauungen sind von der Realität des Idealen durchdrungen. Bei Plato ist aber die Idealwelt schroff von der Sinnenwelt getrennt. Nur Auserwählte können zu ihrer Anschauung gelangen, und im allgemeinen ist sie dem Menschen verschlossen, da es keinen gröfseren Gegensatz giebt, als die Sinnenwelt und das Reich der Ideen. Nach der christlichen Lehre dagegen sind alle zur Kindschaft Gottes berufen, und an alle ergeht auch das kategorische Gebot: Seid vollkommen! So erst, wenn der Idealismus zur Pflicht wird, nimmt er den Charakter eines sozial-plastischen Elementes an.

Der christliche Idealismus fand namentlich im deutschen Wesen verwandte Seiten, und beide verschmolzen zu inniger Einheit. Das Volk ist überhaupt von Natur aus idealistisch gesinnt. Sein Sinn hat Ehrfurcht vor etwas Höherem und trennt in der Sitte streng das Böse vom Guten. Eine Reihe von deutschen Sprichwörtern beweist dies. Gesetze und Gebote werden z. B. als etwas Persönliches angesehen: »Wer die Gebote hält, den halten die Gebote«. Von der Wahrheit heifst es: »Die Wahrheit ist ein Kleinod, sie hält Farbe, sie siegt zuletzt, sie ist eine Tochter der Zeit«.

»In den Idealismus des Christentums und des Volkstums mufs alle Jugenbildung getaucht sein, wenn sie sozialplastische Kräfte erzeugen soll. Zudem müssen die höheren Schulen aus dem Idealismus des Altertums ihre Nahrung saugen, wenn sie Generationen heranbilden wollen, welche den Kampf mit dem atomisierenden Individualismus und dem giftigen Gegengifte desselben, dem kommunistischen Sozialismus, aufzunehmen befähigt sind . . . Unsere höheren Lehranstalten sind der Ausgangspunkt der die Gesellschaft bauenden Kräfte, so wahr und insoweit sie eine Pflanzschule des Idealismus sind, und sie können dies sein, weil sie selbst dem antiken und christlichen Idealismus ihr Dasein verdanken«.

Willmann begründet dies näher, indem er zeigt, dafs unsere höheren Schulen nicht blofs antikes und christliches Lehrgut haben,

sondern auch in ihrer äufseren Gestaltung antikes und christliches Erbgut sind. Ihr Lehrplan beruht teils auf den sieben freien Künsten der Alten, teils auf dem christlichen Lehrsystem des Mittelalters. Man könnte das Gebäude unseres höheren Unterrichtswesens einer Basilika vergleichen: der Grundrifs ist antik, die Durchführung christlich. Jede andere, als eine stilvolle Erweiterung gefährdet die Harmonie des ehrwürdigen Baues. Wenn irgend die organische Einfügung und Assimilierung neuer Elemente möglich ist, so gilt dieselbe vom Volkstümlichen, da dasselbe vom gleichen Idealismus, wie das Christliche beseelt ist. Die Forderung nach zeitgemäfser Reform des Unterrichtswesens ist jedenfalls berechtigt, nur mufs ein solches Umgestaltungswerk vom Verständnis für die bleibenden Grundlagen desselben geleitet sein. Nie darf der Baum seiner Wurzeln beraubt werden, wenn er nicht welken soll. Die Loslösung der Gegenwart von der Vergangenheit mufste teuer bezahlt werden, besonders wenn man das Ideale als ein sozialplastisches Element aus dem Auge liefse. »Nur die ideale Ansicht ist dem sozialen Probleme gewachsen, und sie ist mit nichten eine verstiegene und träumerische. Das Zarterscheinende ist hier das Starke. Das Ideale mag uns zeitweise wie ein luftiges Gewebe erscheinen, aber es hat doch wirklich das Tau, welches das Schifflein des menschlichen Lebens an seinen Anker bindet.«

Czernowitz. Prof. Dr. Rud. Hochegger.

II.

Heinrich Villányi, Die sozial-kulturelle Bildung als Aufgabe der Erziehung dargestellt. Leipzig, Verlag von Gustav Fock 1890. 35 S. 80 Pf.

Auch diese Abhandlung liefert einen beachtenswerthen Beitrag zur Lösung des Problems, welches sich mit dem Ausgleiche des individualen und sozialen Standpunktes in der Erziehung und Bildung beschäftigt.[1]) Was die kleine Schrift als besonders wertvoll erscheinen läfst, ist der Umstand, dafs der Verfasser allenthalben bemüht ist, das eigene Urteil durch psychologische und ethische Lehren zu begründen und durch Hinweise auf historische Thatsachen zu stützen. Auch ohne die ausdrückliche Versicherung erkennt der mit der einschlägigen Litteratur bekannte Leser, dafs der Verfasser »dem grundlegenden Werke von O. Willmann, dessen Didaktik eine erfolgreiche und fruchtbringende Erweiterung der Pädagogik nach sozialer und geschichtlicher Richtung hin bildet, mannigfache Anregung« verdankt.

1) Vgl. »Jahrbuch des Vereins f. wiss. Pädagogik«, B. 22 (1890), S. 193: »Erziehung u. Gesellschaft« von Trüper. — »Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung« von Trüper. — »Die Schule u die sozialen Fragen unserer Zeit« von Trüper (Gütersloh Bertelsmann 1890).

Das Buch umfafst den folgenden Inhalt:

I. Die Aufgaben der Erziehung. § 1. Das Gesetzmäfsige in der Erziehung. Vollkommenheit der Seelenvorgänge. Die doppelte Aufgabe der Erziehung. § 2. Die individualistische Ansicht Herbarts von der Erziehung.

II. Das sozial-ethische Prinzip. § 3. Das Darwinsche Gesetz. Die Paralysierung seines Einflusses auf das gesellschaftliche Leben. Würdigung des sozial-ethischen Prinzips. § 4. Anforderungen des sozialen Lebens. Individualistische Erziehung. — Sozial-kulturelle Bildung. § 5. Aufgabe der Bildung. — Einzel- und Gesamtentwicklung. — Ausgleich der individualen und sozialen Ansicht.

III. Die sozial-kulturelle Bildung. § 6. Ansicht der Griechen. — Der Zweck der Erziehung bei Platon und Aristoteles. — Der Begriff vom Staate. — Die sozialen Gemeinschaften. — Die sozial-kulturelle Bildung im Gegensatze zum subjektiven Realismus. § 7. Wesen der wahren Bildung. — Die Aufgabe der Pädagogik. — Das sozial-ethische Prinzip in der Bildung. — Der transzendente Trieb.

IV. Die Vermittelung der Bildung. § 8. Einflufs der Familie auf das Individuum. — Die Schule als Bildungsanstalt. — Der Lehrplan. — Der freie Bildungserwerb durch Umgang. — Gesellschaft. — Umgebung — bei den Griechen — im Zeitalter der Aufkläruug, — durch Bücher — Kunst — und technische Gewerbe — Schlufs.

In Hinsicht auf den uns zur Verfügung stehenden Raum können wir nur einige charakteristische Stellen der Schrift hervorheben.

»Bleibt auch das individual-persönliche Element, das individual-ethische und psychologische Verhältnis immerhin ein gewichtiges Moment erziehlicher Thätigkeit, sie vollendet sich dennoch erst darin, wenn sie das Lebensziel vom Standpunkte der sozialen Gemeinschaften, welchen das Individuum angehört, bestimmt, den individual-ethischen Standpunkt zum sozial-ethischen erweitert und durch die sozial-kulturelle Bildung dem Geiste der heranwachsenden Generation einen würdigen Inhalt verleiht und ihr dadurch den Weg zur Gesittung bahnt« (S. 9.) »Neueren Forschungen auf dem Gebiete der Pädagogik blieb es voıbchalten, die sozial-kulturelle Stellung, Bedeutung und Bestimmung der Erziehung und Bildung nachzuweisen (Villányi denkt besonders an Willmann), während Herbart und seine Schule (?) bei dem individual-ethischen und psychologischen Standpunkte stehen blieb« (S. 10.)[1]) »Wohl kann man«, bemerkt Willmann, »die Be-

1) Auf Dörpfeld, Mager, Waitz, Stoy, Lazarus, Steinthal findet diese Behauptung keine Anwendung. Dörpfeld besonders ist seit Jahrzehnten unablässig (und mit Zustimmung Zillers) für die soziale Betrachtung der Bildung und Erziehung neben der individualen Betrachtungsweise thätig gewesen: Vgl. Jahrbuch d. V. f. wiss. Päd. VI (1874): Dörpfeld, Zwei Hauptfragen aus der Lehre von der Verwaltung des Volksschulwesens. Ders.: Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen etc. (1869.) »Repetitorium der Gesellschaftskunde zur Ergänzung des Geschichtsunterrichts« von Dörpfeld, 3. Aufl., 1890 (Gütersloh, Bertelsmann) und »Die Gesellschaftskunde, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts.« Begleitwort zur 3. Aufl. des »Repetitoriums der Gesellschaftskunde« von Dörpfeld. (Ebendas.)

ziehung zwischen zwei Individuen das Grundverhältnis des Erziehung und Bildung nennen, aber nur, wenn man darüber nicht vergifst, dafs die Beziehung zwischen zwei Generationen ein ebenso fundamentales Verhältnis ist. Die Aufgabe der Erziehungs- und Bildungslehre ist nur dann im ganzen Umfang zu fassen, wenn man die individuale und soziale Ansicht von vorn herein verbindet« (S. 11).

Um einen sicheren Standort zur Beurteilung der Frage zu gewinnen, ob die Erziehung und Bildung auf ein individuelles, oder sozial-kulturelles Ziel hin zu arbeiten habe, untersucht der Verfasser zunächst, welchen Weg der Mensch genommen, um sich aus dem Naturzustande der Zivilisation und Kultur empor zu ringen und aus einer unverbundenen Gleichartigkeit zur gesitteten Gemeinschaft fortzuschreiten. »Wo das Individualleben in den Beziehungen des Füreinanderseins seinen sittlichen Beruf zu erfüllen strebt und der Träger sittlicher Motive ist, da blüht neues Leben, da herrscht Entwickelung und Entfaltung. da werden geistige Kräfte frei zur Beförderung und Steigerung der geistigen Existenz. Losgelöst von diesen Beziehungen mufs selbst die idealste Individualität sich in einem that- und affektlosen Leben auflösen und die Idealität verflüchtigt sich in die Nebel einer mythischen Region« (S. 15).

»Sittliche Gesinnung und sozialkulturelle Bildung sind nicht von einander isolierte Vermögen, vielmehr soll sittliche Gesinnung auch aus einer tüchtigen Bildung hervorgehen, wie auch eine wahre Bildung ethische Gesinnungen voraussetzt. Erziehung und Bildung müssen einander koordiniert sein. Aufgabe der Bildung ist es, jene geistigen Güter zu überliefern, welche je menschenwürdigen Inhalt menschlichen Lebens bildeten« (S. 18).

»Es besteht eine kontinuierliche Wechselwirkung zwischen individueller und sozialer Entwickelung, zwischen älterer und jüngerer Generation, daher auch die Notwendigkeit, dafs sowohl die individuelle, als auch die soziale Richtung in der Bildung ihre Berechtigung habe. Die Ausgleichung dieser beiden Standpunkte ist jedoch ein schwieriges Problem, um dessen Lösung ein heftiger Kampf entbrannt ist, der in dem Ringen nach einer Neugestaltung der Bildungsanstalten seinen Ausdruck findet. Je nach den verschiedenen Standpunkten wiegt in dem Ausgleiche eine subjektiv-idealistische oder realistische, utilitaristische oder utraquistische Tendenz vor. Bei diesen Bestrebungen erfahren Bildung oder Erziehung, oft beide zugleich eine Beeinträchtigung« (S. 21).

Individuum und soziales Problem weisen stets auf einander hin, und eines ist in dem andern zu suchen. Plato gelangt vom menschlichen Gemeinschaftsleben ausgehend nicht zur Erkenntnis individueller Rechte und Bestimmung. In entgegengesetzter Richtung unternimmt es Herbart, vom individual-ethischen Prinzipe ausgehend, auf breiter psychologischer Grundlage den Erziehungzweck zu reali-

sieren, ohne den Anforderungen des sozialen Lebens auf die Bildung des Zöglings auch nur einen geringen (?) Einflufs zu gestatten. So bleibt die Bildung ohne (?) Zusammenhang mit den späteren sozialen und beruflichen Anforderungen . . .« (S. 23 ff.). »Die der Erziehung koordinierte Bildung hat überall Beziehungspunkte zu den Grundlagen uud Einrichtungen des sozialen Leben zu suchen . . . Staat, Kirche, Nation und Kulturgüter sind jene Institutionen und Objekte, vermöge welcher das Individuum dauernd an eine bestimmte soziale Gesamtheit geknüpft ist. Die Grundlagen einer Bildung, welche den wechselseitigen Beziehungen des Individuum zu jenen Gemeinschaften vorarbeitet, zu vermitteln und sie als ein organisches Geglieder in das Bewufstsein der jüngeren Generation zu übertragen, ist Aufgabe jener Bildungsanstalten, die wir Schulen im weiteren Sinne des Wortes nennen« (S. 24 ff.). »Es könnte scheinen, dafs eine derartige Auffassung vom Bildungsziel von einer veräufserlichenden Wirkung und utilitarischen Richtung nicht frei wäre und zu wenig Rücksicht auf die sittliche Gestaltung der Individualität nähme. Doch geht diesem Einwande die Berechtigung ab. Denn nicht blofs jene Bildung ethisiert, welche durch fortwährende Vorführung von Musterbildern des Willens den Gedankenkreis bearbeitet, damit ein vorsätzliches Verhältnis zwischen der nach diesen Mustern gebildeten Einsicht und den Neigungen und Gefühlen herrsche; es wohnt auch versittlichende Kraft jener Bildung inne, welche dem individuellen Streben einen Wirkungskreis in sittlicher Gemeinschaft anweist« (S. 25).

»Die Pädagogik hat ihrer Aufgabe genüge gethan, wenn sie der Erziehung ihren Weg weist, und das Erstrebenswerte in der Bildung eines jeden Zeitalters, wenn auch nicht in allgemein giltiger, so doch in allgemein anwendbarer Weise zu exponieren weifs. Allgemein anwendbar ist jene Bildung, welche auch im Leben etwas Wirksames bleibt. Sie wird daher ihren Inhalt nicht ausschliefslich in der »entlegensten Vergangenheit« suchen, sondern das Überkommene nur zum besseren Verständnisse der Zeit heranziehen« (S. 27).

»Was in dem geistigen Ringen die ältere Generation erworben, es erlischt nicht mit ihr, die jüngere erbt es als kostbares Gut, assimiliert es freithätig, damit es ein Element, ein würdiger Inhalt ihres Lebens werde. Die erste Bildung erhält der junge Mensch im Schofse der Familie . . . Die Familie ist Vorbild der Gesellschaft und für die Fortdauer der Generationen von solcher Wichtigkeit, dafs sie mit Recht das Protoplasma des gesellschaftlichen Organismus genannt wird. Doch auch die Familie füllt nicht des Menschen Gesichtskreis. Hingegen seine gesellige Bestimmung ist der höchste Zielpunkt, den er noch sehen kann. Diesen nicht zu sehen, wäre Beschränktheit (Herbart). Sie allein kann daher den Menschen nicht bilden, er bedarf besonderer Bildungsanstalten, welche als »kulturelle Institutionen« die verschiedenen Schulen ausmachen« (S. 30). »Die

Privat-Erziehung mag wohl die Individualität des Schülers als entscheidend für die Auswahl des Bildungsstoffes betrachten, für die Schule werden immer Kultur und Zivilisation und die mustergültigen Resultate derselben bestimmend sein« (S. 31). »Die Bildung des Einzelnen ist kein für sich seiendes Ergebnis, kein blofs aus der Individualität heraus entwickelter Vorgang, sondern ein Apperzeptionsprozefs, durch welchen der Einzelgeist sich die Bildung, wie sie die Kulturstufe einer Zeit aufweist, aneignet« (S. 32).

Villányis Broschüre kann wohl dazu beitragen, die Ansichten über Aufgabe und Ziel der Erziehung und Bildung zu klären.

Halle a. S. H. Grosse.

III.

Lotzes Lehre vom Sein und Geschehen in ihrem Verhältnis zur Lehre Herbarts. Von Dr. Maximilian Klein. 93 S. Berlin 1890, Max Breitkreuz. 1,20 M.

Verfasser ist der Meinung, dafs Lotzes Lehre vom Sein und Geschehen im wesentlichen mit derjenigen Herbarts übereinstimme und dafs ersterer sonach kein Recht gehabt habe, sich zu Herbarts Gegnern zu zählen. Mit was für Beweismitteln Verfasser diese Ansicht zu erhärten sucht, möge nachstehend an einigen Beispielen klargestellt werden. S. 82 ff. führt er aus, gegen die Auffassung Herbarts, dafs das Wesen des Reals in dessen »Qualität« bestehe, polemisiere Lotze ganz unnötig, denn im Grunde vertrete er dieselbe Auffassung, nur mit andern Worten. »Lotze übersieht, dafs Herbart den Ausdruck Qualität nicht in dem gewöhnlichen Sinne von »Eigenschaft« gebraucht hat. Gemeint hat Herbart ganz unzweifelhaft die eigentümliche Natur der Wesen, das Wesenhafte, das charakteristische Wesen, das im Wechsel der Zustände sich Behauptende, Beharrende, Stetige, Beständige, oder wie wir es immer bezeichnen wollen, kurz dasjenige, was der Grund dafür ist, dafs das Wesen im Zusammen gerade diese und nicht andere Selbstbeziehungen zeigt, dafs es so und nicht anders sich beträgt. Und das ist eben nichts anderes, als was Lotze mit »Gesetz« oder »Idee« bezeichnen wollte. Das Gesetz ist nach Lotze die essentia, durch welche das Wesen ist, was es ist, und durch die eines sich vom andern unterscheidet. . . . Lotze will also doch wohl mit seinen Ausdrücken genau dasselbe bezeichnen wie Herbart, nämlich die eigentümliche Natur, das Wesenhafte des Seienden. Lotzes Polemik ist also nicht viel mehr als ein Wortstreit etc.« So scheint es nach des Verfassers Darstellung! Nur dafs diese den wahren Sachverhalt völlig entstellt. Mit jener »Qualität«, in welcher nach Herbart das Wesen des Reals aufgehen soll, meinte dieser keineswegs blofs irgend etwas Wesenhaftes überhaupt, sondern sehr nachdrücklich und sehr wiederholt definiert er seine Qualität als eine »absolut einfache«, die deshalb natürlich jede

innere Veränderlichheit und Lebendigkeit ausschliefst. In der richtigen Erkenntnis, dafs aus solch starren Qualitäten niemals ein inneres Geschehen — wie es doch wenigstens auf dem Gebiete des Psychischen unzweifelhaft gegeben ist — abgeleitet werden könne, setzte Lotze deshalb die total andere Definition an die Stelle, es sei das Real »das verwirklichte individuelle Gesetz seines Verhaltens.« Damit meinte er nicht, wie Verfasser es darstellt, dafs das Wesen des Dinges in einem abstrakten Gesetze aufgehe, sondern dafs es eine nach einem bestimmten Gesetze sich abspielende Thätigkeit sei. »Nicht ein Gesetz meinen wir, das, wenn auch als solches wirklich, doch seine Befolgung noch erwartete, sondern das ewig befolgte, und nicht das befolgte als eine Thatsache oder als ein geschehendes Ereignis, sondern als sich selbst vollziehende Thätigkeit, und diese nicht als ein Verhalten, abtrennbar von dem Wesen, das so sich verhielte, sondern als das Wesen selbst, das keinen toten Punkt hinter ihm bildet.« (Metapsysik S. 83.) Dafs ein solches Wesen — gleichviel ob es richtig gedacht ist oder nicht — etwas total anderes ist, als die absolut einfache und unveränderliche Qualität der Herbartschen Realen, leuchtet wohl auch dem blödesten Auge ein.

Freilich meint Verfasser (S. 84), auch das Herbartsche Real schliefse doch ein »innerliches Geschehen« und »wesenhafte Erlebnisse« nicht aus. Aber darin irrt er. Das absolut Einfache und Unveränderliche ist eben als solches jeder Art des Geschehens, die mehr ist als ein Wechsel blofs äufserer Beziehungen, völlig unzugänglich. In seiner Metaphysik hat Herbart deshalb selbst nachdrücklich und wiederholt genug betont, dafs die Qualität des Seienden von dem Geschehen in keiner Weise berührt werde, dafs das Seiende »alle reellen und idealen Thätigkeiten ausschliefse«, dafs »im Geschehen das Seiende weder von sich abweichen, noch sich äufsern, noch erscheinen könne«, dafs »die Wirklichkeit des Geschehens für das Seiende schlechthin nichts sei« (cf. H. IV, S. 130 ff.). Dafs er in seiner Psychologie hinterdrein dennoch ein »inneres Geschehen« einführte, ist nicht zu leugnen, nur dafs darin eben ein grober Widerspruch liegt mit seinen metaphysischen Voraussetzungen. Dafs aus einem absolut einfachen Seelenreal, dieser »vollkommenen tabula rasa« (H. VI, S. 162), jemals geistiges Leben hervorbrechen sollte, noch dazu ohne dafs seine Qualität sich dabei veränderte: das ist die verwegenste Undenkbarkeit, die jemals dem menschlichen Verstande zugemutet werden kann. Eben um diesem Widersinne zu entgehen, setzte Lotze mit gutem Recht an die Stelle der ruhenden Qualität die lebendige Thätigkeit und brachte so seinerseits jene Übereinstimmung zwischen Metaphysik und Psychologie zustande, die bei Herbart gänzlich vermifst wird.

Nach Herbart sind die Realen von einander ganz unabhängige Wesen, jedes in absoluter Selbständigkeit von Ewigkeit für sich

existierend. Lotze erkannte richtig, dafs unter dieser Voraussetzung im Grunde jede Wechselwirkung der Realen unmöglich sei, da nicht einzusehen ist, wie das, was sich völlig gleichgültig und beziehungslos gegenüber steht, dazu kommen soll, sich gegenseitig zu beeinflussen und nach einander zu richten, noch dazu in ganz bestimmten Verhältnissen, nach bestimmten Gesetzen und mit zweckmäfsigen Erfolgen. Begreiflich, so führt er in seiner Metaphysik aus, sei dies nur, wenn alle Realen in einer substanziellen Wesensgemeinschaft stehen, d. h. wenn sie Momente ein und desselben absoluten Wesens, der Gottheit, seien. Dann sei der Zustand des endlichen Wesens a sofort auch ein Zustand des unendlichen Wesens A und bewirke in der Einheit dieses A als notwendige Kompensation der eingetretenen Veränderung einen neuen Zustand, der als eine Veränderung der endlichen Substanz b erscheine. Wir wollen dahingestellt sein lassen, ob diese Auffassung einwandsfrei ist; das aber mufs nachdrücklich konstatiert werden, dafs in diesem Punkte wieder eine tiefgreifende Differenz zwischen Lotze und Herbart vorliegt. Herr Klein leugnet dies, indem er sich darauf beruft, dafs Herbart in seiner Religionsphilosophie doch auch die Existenz eines Gottes anerkenne, der die Realen — wenn auch nicht geschaffen — so doch in zweckmäfsige Beziehung zu einander gesetzt habe und alle Wechselwirkung derselben vermittle. Allerdings hat Herbart in seiner Religionsphilosophie derartige Ansichten ausgesprochen, nur dafs dieselben mit seinen metaphysischen Voraussetzungen vom Sein und Geschehen im gröbsten Widerspruche stehen. Was soll denn und vermag denn ein Gott in einer Welt von Realen, deren jedes selbst ein absolutes Sein geniefst und vollkommen unabhängig und selbständig für sich dasteht? bzw. wie kann die in der Metaphysik so nachdrücklich behauptete absolute Natur der Realen aufrecht erhalten werden, wenn sie als von Gott abhängig gedacht werden sollen? Das eine schliefst doch das andere einfürallemal aus, und Herbart hat deshalb in seiner Metaphysik thatsächlich von der Gottes lehre nicht den geringsten Gebrauch gemacht. Lotzes Metaphysik dagegen ist mit dem Gottesgedanken so innig verquickt, dafs mit diesem Gedanken seine ganze Lehre vom Dasein und Geschehen steht und fällt. Und doch, meint Herr Klein, liege eine wesentliche Differenz hier nicht vor!

Aus dem Gesagten erhellt wohl zur Genüge, dafs Verfasser den Zweck seiner Schrift im Grunde verfehlt hat. Dafs Lotze mit Herbart in einigen Punkten übereinstimmt, soll darum nicht geleugnet werden und ist auch von Lotze selbst niemals in Abrede gestellt worden; nur dafs man die trotzdem wirklich bestehenden erheblichen Differenzen der beiden Philosophen nicht vertuschen und Lotze nicht zu einem »Herbartianer« stempeln wolle!

Oldenburg i. Gr. Dr. W. Ostermann.

IV.

Dr. Arthur Jung, Die pädagogische Bedeutung der Schopenhauerschen Willenslehre. Berlin 1890. R. Gaertners Verlagsbuchhandlung.

Der Verfasser dieses kleinen Schriftchens erörtert Schopenhauers Auffassung vom Willen, diesem »Ding an sich«, eine Auffassung, die bekanntlich nicht nur von der vulgären Meinung, sondern auch von den in andern philosophischer Systemen vertretenen erheblich abweicht, und weist dann nach, dafs Schopenhauers Willenslehre nicht in Einklang gebracht werden kann »mit den Grundlagen desjenigen pädagogischen Verhaltens, welches das abendländische, das christliche, das deutsche, kurzum das uns Lehrer als Träger der pädagogischen Idee beherrschende Denken zum Ausdruck bringt.« Diese Unverträglichkeit des letzteren mit der erstern gründet sich zuerst auf Schopenhauers feindseliges und ablehnendes Verhalten gegen die Geschichte, aus der die moderne Pädagogik »als ein notwendiges Ergebnis der in jener wirkenden Kräfte nach der Richtung auf die Unterweisung und Erziehung des heranwachsenden Geschlechts hin hervorgegangen ist«, und der hauptsächlich der Unterricht seinen Lehrinhalt zu entnehmen hat, woraus der Schlufs gezogen werden mufs, dafs »die Pädagogik nur mit der Einschränkung in einem philosophischen System einen Boden für ihren Aufbau anerkennen und finden könne, dafs dasselbe eben in seiner Zeit und seinem Volke wurzelt und, bei aller Besinnung auf die höchsten und letzten Vernunftbegriffe, doch nicht den Ursprung aus seiner engeren Heimat und ihrer natürlichen Eigentümlichkeit völlig verleugnet.« Der zweite und gewichtigere Grund aber ist »die Form und der Inhalt der Willenslehre Schopenhauers, sofern beide sich unzureichend und ungeeignet erweisen, ein Ideal aufzustellen, das die Pädagogik nicht entbehren kann«. Die Form nicht, weil aus einer blofsen Beschreibung der Welt und namentlich einer solchen, wie sie sich seinem pessimistischen Denken darstellt, ein solches Ideal nicht erschlossen werden kann, der Inhalt nicht, weil ein Wille, der nichts Besseres thun kann, als sich selbst aufzuheben und zu verneinen, ein für die Erziehung verwendbares Ideal nicht einschliefst.

Trotz dieser gewifs sehr berechtigten Ablehnung der Schopenhauerschen Willenslehre als Grundlage für die Pädagogik bezeichnet Dr. Jung die Philosophie Schopenhauers doch nach zwei Seiten hin für pädagogisch verwendbar. Die eine Seite ist seine Betonung der Macht des Willens, die andere ist die Betonung der Anschauung als des Ausgangspunktes, der Quelle, der Bewährung und Probe für alles blofse Denken. Die grofse Bedeutung des einen wie des andern kann man würdigen, ohne dabei der Stütze durch die Schopenhauersche Philosophie zu bedürfen. Wer, wie der Verfasser, von dem pädagogischen, also von einem zugleich praktischen Standpunkt aus ein philosophischen

Lehrgebäude beurteilt — ob ein solcher Standpunkt der mafsgebende sein dürfe, mag hier dahingestellt bleiben — und dabei die Berechtigung der Philosophie anerkannt, auch wenn ihr Studium keinen andern Gewinn hätte, als dafs »der Geist ernster und opferwilliger Forschung, der sich in den Werken der grofsen Denker ausspricht, auf die Sitten und den Willen der Menschen eine segensreiche und fühlende Wirkung ausübe, weil dieser Geist selber gar nicht denkbar ist ohne eine hervorragende Bethätigung der Willenskraft, vermöge deren die Strahlen der Erkenntnis zu dem Lichtpunkt einer einheitlichen Weltanschauung gesammelt werden«, sollte der sich nicht mehr angezogen fühlen von einem philosophischen System, das jene beiden Vorzüge der Schopenhauerschen Denkweise in sich vereinigt, dazu besser als diese den Zusammenhang von Erkenntnis und Willen nachweist, der Erziehung ein hohes Ideal vorhält, die Wege klar vorzeichnet, auf denen die Jugend diesem Ideale entgegengeführt werden kann, und die zugleich ihren Anhängern sehr scharfe Waffen zum Kampfe gegen den Pessimismus, den allerunglücklichsten Standpunkt für die Erziehungsarbeit, in die Hand giebt? Ein solches System ist die Philosophie und speziell die Pädagogik Herbarts, dessen Auffassung der Erziehungsaufgabe der Verfasser zur seinigen macht. Er scheint sich aber damit begnügt zu haben. Ein Anhänger Herbarts würde zur Widerlegung des Schopenhauerschen Pessimismus, der zwar zum Glück bis jetzt noch nicht auf die pädagogische Theorie einen nachteiligen Einflufs ausgeübt hat, aber leider in der pädagogischen Praxis vielfach recht sehr zum Ausdruck kommt, die von Herbart geschliffenen Waffen gegen den Pessimismus benutzt und diese Gelegenheit nicht haben vorübergehen lassen, eine Lanze für Herbart und den Idealismus, den sein Realismus zu erwecken vermag, einzulegen.

Eisenach. E. Ackermann.

V.

Ballauff, Dr. L. Die Grundlehren der Psychologie und ihre Anwendung auf die Lehre von der Erkenntnis. Cöthen, 1890. Otto Schulze Verlag.

Das ist der Titel der zweiten Auflage der von Dr. Ballauff im Jahre 1877 veröffentlichten Schrift: Die Elemente der Psychologie. Schon die Veränderung des Titels läfst auf eine Umgestaltung des Buches schliefsen. Auf eine solche weist auch der gröfsere Umfang der Schrift hin, die von 216 auf 342 Seiten gewachsen ist. Der neue Titel hebt aufserdem, was schon den »Elementen der Psychologie« charakterisch war, besser hervor, dafs nämlich die Lehre von den Gefühlen und den Begehrungen nicht in gleicher Ausführlichkeit behandelt ist wie die Lehre von der Erkenntnis. Jene wird

nur soweit berührt, als sie zum Verständnis dieser nötig ist. Die Anordnung der Schrift ist aber dieselbe geblieben. Die zweite Auflage umfafst wie die erste aufser einem einleitenden Kapitel folgende Abschnitte: Die Seelenvermögen. Von dem Vorstellungsverlauf und seinen Ergebnissen im allgemeinen (in der ersten Auflage: Von den Gesetzen des Vorstellungsverlaufes). Von der Entstehung der sinnlichen Weltanschauung, namentlich den Vorstellungen von Raum und Zeit (in der ersten Auflage fehlt die letzte nähere Bestimmung). Von der Verarbeitung der sinnlichen Vorstellungen durch das Denken. Vom Wesen der Seele und ihrem Verhältnis zum Leibe.

Ballauff ist bekanntlich ein Anhänger Herbarts. Wer nur den Wunsch hat, die Hauptgedanken der Psychologie Herbarts in möglichst müheloser Weise kennen zu lernen, dem können wir das Ballauffsche Buch nicht empfehlen. Der mag sich mit den Büchern von Lindner, Drbal u. a. begnügen. Jenes ist nur für solche geschrieben, die tiefer in die psychologischen Probleme einzudringen geneigt sind. Ihnen aber wird das geistvolle Buch treffliche Dienste leisten. Zwar setzt es nicht voraus, dafs der Leser in den philosophischen Systemen bereits bewandert sei, wohl aber die Fähigkeit, einer streng wissenschaftlichen Gedankenführung zu folgen. Wer solche Fähigkeit besitzt, wird in die hier gebotene »Physik der psychologischen Prozesse« mit reichem Gewinn für sein psychologisches Verständnis sich vertiefen. Nicht das wenigst Interessante sind die Partien, in welchen der Verfasser ausführt, dafs und warum seine früheren Anschauungen einen Wandel erfahren haben. Das Eingeständnis, dafs ihm bei seinen weiteren Studien manches, was er früher als fest begründet und streng bewiesen erachtete, in dieser Beziehung zweifelhaft geworden ist, wie der Nachweis der Gründe dafür, wird den Wert des Buches in den Augen derer, die unsere dermalige psychologische Erkenntnis nur für eine Durchgangsstufe zu klarerer Einsicht betrachteu, nicht mindern, sondern nur erhöhen. Auch in den übrigen Zweigen der Wissenschaft ist solches Zugeständnis die notwendige Voraussetzung für ein erfolgreiches Bemühen, in der Erkenntnis vorwärts zu kommen. Die Erkenntnis der Entwickelung des Seelenlebens und zwar hauptsächlich nach der einen Seite, der Lehre von der Erkenntnis, durch strenge Gedankenführung zu fördern, wobei die eigene Erfahrung stets in der sorgsamsten Weise zu Rate gezogen ist, und manche Abweichungen von der Herbartschen Anschauung nachgewiesen werden, das ist so sehr die Tendenz des Buches, dafs dagegen die mehr beschreibenden Darstellungen des Seelenlebens zurücktreten. Wem die zur tieferen Erfassung der Erkenntnisprobleme nötige Gedankenbewegung nicht schon etwas geläufig ist, dem werden daher solche Abschnitte des Buches, wie die, in denen das Verhältnis zwischen dem, was in unserer Erkenntnis *a priori* bedingt ist, und was wir in ihnen der Erfahrung verdanken, die Erörterungen der psychologischen Entwickelung der Kategorien

und Axiome, ziemliche Mühe machen. Leichter lesen sich die Abschnitte über die Seelenvermögen, wobei die Unhaltbarkeit dieser »mythischen Ansicht« in überzeugender Weise nachgewiesen wird; über den Vorstellungsverlauf und seine Ergebnisse, mit all den Unterabteilungen, in welche dieser Abschnitt zerfällt; über den inneren Sinn und das Selbstbewufstsein, ein Kapitel, bei dem wir im einzelnen wieder die Auseinandersetzungen über die Apperzeption, das Subjektive und Objektive in unserm Innern, die Entstehung der Vorstellung von uns selbst als einem handelnden und leidenden Wesen, als besonders gelungen hervorheben möchten.

Dafs unser Verfasser zu dem Ausbau der Psychologie durch Lotze, Wundt u. a. Stellung nimmt, ist selbstverständlich. Und ebenso, dafs er den Einflufs der leiblichen Zustände und Vorgänge auf das Seelenleben und die Fortschritte, die die Physiologie seit Herbart gemacht hat, in Rechnung zieht. Wenn in einigen Beurteilungen des Ballauffschen Buches, die uns zu Gesicht gekommen sind, gewünscht wurde, dafs das in ausgedehnterer Weise geschehen sein möge, so können wir den damit ausgesprochenen leisen Vorwurf nicht unterschreiben. Einmal will das Ballauffsche Buch keine physiologische Psychologie sein, und dann ist das ganze Gebiet des leiblichen Einflusses auf die psychischen Vorgänge bei dem dermaligen Stande der Wissenschaft nach so vielfach in Dunkel gehüllt, dafs hier eine gewisse Beschränkung nicht als Fehler bezeichnet werden kann. Auch sonst ist ja das unendlich komplizierte Getriehe des Seelenlebens noch so vielfach in Dunkel gehüllt und unsere Kenntnis davon eine nur lückenhafte, dafs Vorsicht in der Schlufsfolgerung geboten ist. Auf diese Dunkelheit ist in unserem Buche sattsam hingewiesen und solche Vorsicht gewahrt. Das letztere tritt namentlich auch zu Tage in dem letzten Abschnitte des Buches: Das Wesen der Seele und ihr Verhältnis zum Leibe, wo einige der wichtigsten metaphysischen Sätze erörtert werden. Selbst denen, die metaphysische Untersuchungen einfach abweisen zu müssen glauben, möchten wir raten, diesen Abschnitt nicht ungelesen zu lassen. Ist doch jeder ernstliche Versuch, denkend die letzten Voraussetzungen allen geistigen Geschehens zu durchdringen, wenigstens interessant.

Eisenach. E. Ackermann.

VI.

Pädagogische Psychologie. Ein Versuch von Gustav Friedrich Pfisterer, Seminardirektor in Esslingen. 2. Auflage. Gütersloh 1889, L. Bertelsmann. 340 S. 6 M.

Das Buch soll kein »Leitfaden« für den Unterricht sein und würde sich dazu auch wenig eignen, da es zu viel des Stoffes bietet und in der Form der Darstellung nicht einfach und übersichtlich genug ist. Solche Leser dagegen, welche über die Anfangsgründe

der Psychologie bereits hinaus sind, werden mancherlei Belehrung aus dem Buche schöpfen können. Manchen wird zwar die Überfülle von Citaten stören, welche Verfasser seinen eigenen Ausführungen beigegeben hat, und es ist nicht zu leugnen, dafs dadurch manchmal der Zusammenhang der Entwickelung gestört wird und widersprechende Ansichten unmittelbar nebeneinander zu stehen kommen; indessen sind jene Citate für den, der selbst nicht die Belesenheit des Verfassers besitzt, doch auch wieder von eigenem Interesse, zumal sie aus den Werken wirklich mafsgebender Autoren (eines Lotze, J. G. Fichte, Ulrici, Wundt, Horwicz u. a.) entnommen sind. Bei der Abfassung seines Buches leitete den Verfasser wesentlich die Absicht, den Beweis zu führen, dafs es — was leider vielen Pädagogen unbekannt ist — eine nachherbartsche wissenschaftliche Psychologie gebe, die den Thatsachen der Erfahrung mehr gerecht werde und darum auch als Grundlage für die Pädagogik sich besser eigne, als die Psychologie Herbarts. Eben um dies zuverlässig zu erweisen, mufste Verfasser vielfach in Citaten reden — wenn er's damit stellenweis auch hätte kürzer machen können. Besonders anerkennend sei schliefslich noch hervorgehoben, dafs in dem Buche überall, wo sich dazu Gelegenheit bot, der Zusammenhang zwischen den Lehren der Psychologie und den praktischen Forderungen der Pädagogik nachdrücklich hervorgehoben ist, ein Vorzug, der das Buch gerade für pädagogisch gebildete Leser besonders brauchbar erscheinen läfst.

Oldenburg i. Gr. Dr. W. Ostermann.

VII.

Chr. Ufer, Nervosität und Mädchenerziehung in Haus und Schule. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1890. 104 Seiten. Preis 2 M.

Man hat den Vertretern der Herbartischen Pädagogik häufig den Vorwurf gemacht, dafs sie die »körperliche Erziehung« gering achteten und darum in ihren Büchern und Aufsätzen nur sehr wenig darüber zu sagen wüfsten. Nun, hier haben wir einen Vertreter der Herbartischen Richtung vor uns, auf den jener Vorwurf, über dessen Berechtigung im allgemeinen wir hier nicht streiten wollen, gewifs nicht pafst. Jeder Leser des Uferschen Buches wird in Erstaunen geraten über die medizinischen Kenntnisse des Verfassers und über seine Belesenheit in der medizinischen Litteratur, namentlich soweit sie sich mit Nerven und Nervenkrankheiten beschäftigt.

Das Buch gliedert sich in eine kurze historische Einleitung und in neun Kapitel. Wir wollen das Wichtigste des Inhaltes hier kurz hervorheben, hoffend, dafs unsere Leser dadurch veranlafst werden, das Buch selbst in die Hand zu nehmen und, was uns von be-

sonderer Wichtigkeit erscheint, es gebildeten Vätern und Müttern zu empfehlen.

Die ersten drei Kapitel handeln von der Nervosität im allgemeinen. Der Begriff der Nervosität wird festgestellt, und die Kennzeichnen dieses krankhaften Zustandes werden angegeben. Es wird weiter untersucht, ob die Nervosität die spezifische Krankheit unsers Jahrhunderts ist (Mantegazza) und ob eine Zunahme dieses Leidens zu konstatieren ist. Nun geht der Verfasser über zu der Nervosität der Kinder, giebt an, wodurch sie sich kennzeichnet, und welches ihre gewöhnlichsten Ursachen sind.

Mit dem vierten Kapitel setzt dann die Pädagogik ein, zunächst in Form einer Polemik gegen den bekannten Irrenarzt Professor Dr. Pelman in Bonn. Dieser hat im Jahre 1888 eine Schrift: »Nervosität und Erziehung« herausgegeben, in der er die moderne Erziehung, namentlich die Schulerziehung in ziemlich scharfer Weise kritisiert. Seine Anschauungen decken sich grofsenteils mit denen des französischen Irrenarztes Rochard, die dieser in der „*Revue des deux mondes*“ unter den Titeln: „*L'éducation hygiénique et le surmenage intellectuel*“ (1887, Maiheft) und „*L'éducation des filles*“ (1888, Februarheft) niedergelegt hat. Diesen beiden Medizinern gegenüber, die besonders den nach ihrer Meinung zu frühen Anfang des Schulunterrichts und die Lehrstoffe der ersten Schulzeit angreifen, legt Ufer in sehr gefälliger und klarer Weise dar, wie bei zweckentsprechender Einrichtung die Schule nur eine natürlich ansteigende Fortsetzung der bisherigen Lebensweise sei, bei der dem kindlichen Geiste durchaus keine Gewalt angethan werde, und darum auch eine Schädigung der Gesundheit nicht zu befürchten sei. Freilich verhehlt sich auch Ufer nicht, dafs die Anfänge des Schulunterrichts in Wirklichkeit noch lange nicht den Anforderungen entsprechen, die eine vernunftgemäfse Pädagogik stellen mufs. Hören wir seine eigenen Worte. »Es fehlt freilich noch viel, bis das erste Schuljahr einer Mädchenschule allerorten dem Bilde gleicht, dessen Umrisse wir hier teilweise ausgeführt haben. Noch gar zu häufig sind die Schulen, in denen man dem jungen Geiste nicht schnell genug das Lesen und Schreiben — ›,die Last der Zeichen'‹, wie sich Herbart treffend ausdrückt — aufhalsen kann, sowie eine lange Reihe unverstandener und daher schwer zu behaltender biblischer Geschichten, Katechismusstücke, Bibelverse und Gesangbuchstrophen. Nicht als ob wir Lesen und Schreiben vom Unterricht des ersten Schuljahres gänzlich ausschliefsen wollten, aber es mufs wichtigerer Dinge halber im Interesse einer zwanglosen Geisteskultur in den Hintergrund treten. Geschieht dies, so bietet sich für die Erhaltung der Gesundheit noch ein weiterer Vorteil: die Schüler brauchen nicht lange in schädlicher Haltung über Büchern und Tafeln zu sitzen, weder in der Schule noch zu Hause, wodurch die dem Gehirn schadende Überfülle an Blut vermieden wird.«

Das fünfte Kapitel liefert zunächst wieder eine Auseinandersetzung mit Dr. Pelman. Dieser Arzt und Schriftsteller möchte den Lehrstoff für die höhere Mädchenschule feststellen und bedient sich dabei zu seiner eigenen Stärkung der Autorität eines Mannes, der unsers Wissens bisher den grofsen Pädagogen noch nicht beigezählt worden ist: Napoleons des Ersten. Dieser Franzosenkaiser hat nämlich seiner Zeit Schulen gestiftet, in denen die Töchter seiner Ehrenlegionäre erzogen werden sollten. Über den in diesen Anstalten zu erteilenden Unterricht hat sich Napoleon in einem kleinen Aufsatze geäufsert, von dem Dr. Pelman begeistert ist, weil der Aufsatz (nach Pelmans Meinung) »wie alles, was die Hand des grofsen Kaisers berührte, den Stempel seines gewaltigen Geistes an sich trägt.« Lesen wir nun aber einige der pädagogischen Verlautbarungen des von Pelman so sehr bewunderten Imperators, so finden wir uns gar bald recht enttäuscht. So lautet ein Satz: »Für die vorliegende Schöpfung verlange ich, dafs die Zöglinge an jedem Tage Unterricht im Katechismus erhalten. Dieser Teil des Unterrichts mufs eine vorzugsweise Beachtung beanspruchen.« Ein anderer: »Die Zöglinge erhalten ferner Unterricht im Rechnen.« Ein dritter: »Die Zöglinge erhalten Unterricht in den Anfangsgründen der Muttersprache und im Schreiben, damit sie in der Rechtschreibung Bescheid wissen.« Ein vierter: »Man soll den Zöglingen etwas Geographie und Geschichte beibringen.« Und so fort. Es braucht wohl kaum gesagt zu werden, dafs es Ufer leicht wird, Pelman und Bonaparte *ad absurdum* zu führen.

Nur einer von den Aussprüchen der Napoleonischen Anweisung scheint Ufer einer ernsten Erwägung wert zu sein, der Satz nämlich: »Die Mädchen sollen keine fremden Sprachen lernen.«

Es ist unzweifelhaft richtig, dafs die Fremdsprachen in der gegenwärtigen höheren Mädchenschule nicht allein der Zeit nach einen grofsen Raum in Anspruch nehmen, sondern dafs sie auch von sämtlichen Lehrgegenständen die höchsten Ansprüche an die Nervenkraft stellen. Müssen sie doch zum weitaus gröfsten Teile rein gedächtnismäfsig erworben werden, was besonders dadurch erschwert wird, dafs eine von ihnen schon zu einer Zeit auftritt, wo die Schülerinnen noch lange nicht die Muttersprache beherrschen, die zweite aber schon hinzukommt, wenn die Fortschritte in der ersten noch gering sind. Wenn es wahr ist, dafs die Schule der Nervosität Vorschub leistet, so darf man reichlich die Hälfte aller übeln Wirkung auf Rechnung der Fremdsprachen setzen, einmal der schon erwähnten Umstände wegen, dann aber auch, weil sie andern durchaus notwendigen Stoffen die Zeit beschränken und dadurch eine Hast in den Unterricht bringen, die mehr Nervenkraft verbrauchen will, als augenblicklich vorhanden ist.

Die Gründe, die man für die Aufnahme der Fremdsprachen in den Lehrplan der höheren Mädchenschule vorbringt, sind, genauer be-

trachtet, nichtig und hinfällig. Ufer thut sie einen nach dem andern ab und kommt schliefslich zu dem Resultate: »Wir stehen nicht an, es auszusprechen, dafs nach unserer bescheidenen Ansicht die höhere Mädchenschule der wahrhaft höheren Bildung des weiblichen Geschlechts einen grofsen Dienst leisten würde, wenn sie die fremden Sprachen aus dem Lehrplan tilgte und die so gewonnene Zeit, soweit es die Gesundheit der Schülerinnen erlaubt, zur Erweiterung und Vertiefung anderweitiger Kenntnisse verwendete.«

Da Dr. Pelman neben dem Vielen auch das Vielerlei im Unterrichte tadelt, so benutzt Ufer diese Gelegenheit, um im sechsten Kapitel die Lehre von der Konzentration oder der »unterrichtlichen Verbindung der Lehrfächer« vorzutragen. Er thut dies in einer so eigenartigen Weise, dafs auch derjenige, dem die Sache selbst bekannt ist, seine Ausführungen mit Genufs und Gewinn lesen wird.

Das zuletzt Gesagte gilt auch von dem folgenden Kapitel, überschrieben: »Nervosität und Lehrverfahren«. In sinniger Art vergleicht Ufer den Lernprozefs mit der leiblichen Ernährung. Die unterrichtliche Aufgabe des Lehrers besteht darin, den Stoff jeder geistigen Mahlzeit richtig zu bemessen, zu bearbeiten und durch die Darbietung desselben, sowie durch anderweitige Veranstaltungen, die Verdauung zu befördern und den Stoff in geistige Kraft umsetzen zu helfen.« Es folgt sodann die Lehre von den sogenannten Formalstufen, zugleich mit einer Würdigung der dagegen vorgebrachten Einwürfe. Ufer dringt auf gründliches Lernen und verlangt darum ein Einleben in zusammenhängende Stoffgebiete. Ein solches Einleben ist aber unmöglich bei dem beliebten Unterrichtsfortschritt in »konzentrischen Kreisen«, besonders wenn dieser Lehrgang auch bei der Geschichte (der heiligen wie der profanen) Anwendung findet. »Die so gewonnenen Kenntnisse bilden nur zu oft aus dem natürlichen Zusammenhange herausgerissene und daher auch nicht richtig oder doch nicht hinreichend verstandene Einzelheiten, die dem Geiste naturgemäfs schnell wieder verloren gehen, wenn sie nicht durch häufiges Wiederholen ein künstlich unterhaltenes Dasein führen.«

Über die beiden letzten Kapitel des Uferschen Buches wollen wir nur ganz kurz referieren. Hat sich der Verfasser bis hierhin hauptsächlich mit der Untersuchung beschäftigt, ob und wie in dem Betriebe des Unterrichts Ursachen für die Nervosität der weiblichen Jugend liegen, so geht er nun dazu über, den sonstigen Ursachen dieser Krankheitserscheinung, sowie sie das Gebiet der Erziehung berühren, nachzuforschen. Er redet zunächst über die Notwendigkeit der Erholung, wobei er auf die Unterrichtspausen, die häuslichen Arbeiten, den Sonntag und die Ferien zu sprechen kommt und sich, der Privatlektüre gedenkend, mit scharfen Worten gegen die sogenannte Backfisch-Litteratur wendet. Dann kommt er noch auf das Ehrgefühl zu sprechen. Er zeigt, wie dieses an sich edle Gefühl durch verkehrte Mafsnahmen leicht in Ehrgeiz oder — bei Mädchen

namentlich — in Eitelkeit übergehen kann. Ehrgeiz und Eitelkeit sind aber nicht blofs Mängel, sondern sie müssen auch nach dem Urteil ärztlicher Autoritäten als Ursachen der Erzeugung oder wenigstens der Entfaltung von Nervenleiden angesehen werden.

Hiermit schliefsen wir unser Referat. Möge es uns gelungen sein, bei recht vielen Lesern der »Neuen Bahnen« den Wunsch erweckt zu haben, das Ufersche Buch selbst zu besitzen und zu studieren.

Elberfeld. Herm. Wendt.

VIII.

Chr. Ufer, Geistesstörungen in der Schule. Ein Vortrag nebst 13 Krankenbildern. Wiesbaden, J. F. Bergmann, 1891. 50 Seiten. Preis 1 M.

Ein im hohen Grade lesenswerter Anhang zu der Schrift: »Nervosität und Mädchenerziehung«. Gestützt auf eine reiche Belesenheit der einschlägigen Litteratur schildert der Verfasser zunächst diejenigen Formen geistiger Störung, die bei Kindern im schulpflichtigen Alter vorzukommen pflegen, um darauf zur Beantwortung der Frage überzugehen, welcher Einflufs dem Lehrer hinsichtlich der Verhütung und Heilung geistiger Störungen bei Kindern etwa zukommen. Den Schlufs des Buches bilden 13 Krankenbilder, die ebenso interessant wie belehrend sind.

Elberfeld. Herm. Wendt.

IX.

Prof. Dr. J. G. Hagmann, Zur Reform eines Lehrplanes der Primarschule. St. Gallen, E. Fehr. 92 Seiten.

Was bietet uns Hagmann?

»Die einzige Aufgabe der Schule ist, das Kind in seiner Entwicklung zu fördern, nicht in Rücksicht auf äufsere Anforderungen, sondern zu gunsten der Selbständigkeit.« [1])

»Das ist das unantastbare Grundgesetz der Schule! Was mit diesem nicht in Einklang steht, mufs beseitigt werden; was ihm volle Geltung zu schaffen vermag, ist anzustreben . . . Alle anderen geplanten Schulreformen haben blofs sekundären Wert gegenüber dieser, kommen auch erst zur Geltung durch diese.« [2])

Aus diesem Grundgesetze ergeben sich methodische Grundsätze, die »die Unterlage des Unterrichts werden können.« Es sind diese: [3])

1. Vom Elementaren zum Zusammengesetzten.
2. Vom Konkreten zum Abstrakten.
3. Vom Sachlichen zum Formalen.

1) S. 14.
2) S. 15.
3) S. 16.

Da haben wir die Hagmannsche Theorie in kürzester Form.

Leistet sie aber auch, was sie zu leisten verspricht? Um ein Lehrplansystem aufstellen zu können, müssen wir zunächst eine Anzahl von Stoffen auswählen. Welcher Stoff ist auszuwählen? Hier treffen wir auf eine wunde Stelle in der Methodik. Es fehlen eben die festen Gesichtspunkte, durch die die Stoffauswahl sicher normiert wäre.

Man schaue nur hin auf die Lehrpläne, wie sie in niedern und höhern Schulen gebraucht werden. Zwar bemerkt man da in einigen Fächern eine wunderbare Gleichförmigkeit der Stoffauswahl; aber sie ist nicht die Folge scharfsinniger Untersuchungen, die zu dem gleichen Resultate führten, sie ist vielmehr daraus zu erklären, dafs man sich allzustreng und oft in unkritischer Weise an bereits vorliegende Pläne angeschlossen hat. In anderen Fächern wiederum zeigt sich die gröfste Verschiedenheit der Stoffauswahl, z. B. in dem Anschauungsunterrichte und in der Botanik.

Das ist offenbar ein Übelstand. Hagmann hat ihn leider nicht beseitigt. Ja, es scheint sogar, als trage er überhaupt um die Stoffauswahl wenig Sorge. Behauptet er doch:

»Es kommt hier (im Sprachunterrichte) nicht so sehr darauf an, was für (!) Dinge wir besprechen, sondern wie zutreffend und scharf wir sie auffassen« . . . [1])

»Die genauere methodische Ausarbeitung des Unterrichtes auf diesen Gebieten ist natürlich hier nicht unsere Aufgabe. Die Erfahrung und die jeweiligen Verhältnisse mögen den Stoff auf diesen Gebieten örtlich beeinflussen und verschieden gestalten. Am besten wird es überhaupt sein, wenn man etwas weniger methodisiert und etwas mehr beobachtet, dann ist der Weg zum Interesse der Kinder stets leicht zu finden!« [2])

Und woher diese Sorglosigkeit? Hagmann glaubt noch an die »formale Bildung«, woran er allerdings unrecht thut. [3])

Bei der Aufstellung eines Lehrplanes handelt es sich weiter um die Anordnung des Stoffes. Sind die Stoffe bisher in der rechten Weise angeordnet worden? Hagmann bezweifelt das; er schreibt: »Das Grundübel der Volksschule besteht nicht so sehr darin, dafs wir zu vieles und vielerlei lehren, sondern darin, dafs wir den Lehrstoff auf die sieben Schuljahre falsch verteilen! Wir beginnen mit Dingen, die das Kind in seinem Alter weder bedarf noch sucht, und darum mechanisch sich anpafst. Wir machen ihm lebhafte Bedürfnisse streitig oder befriedigen sie halb. Wir treiben Fächer, die keine Elementarfächer sind, und lehren Realfächer in verkehrter Art. Wir treten mit einer gemachten und ausgekünstelten

1) S. 44.
2) S. 49.
3) Vgl. besonders die Schriften: Ackermann, Die formale Bildung. Langensalza. 1889, u. Schmeding, Zur Frage der formalen Bildung. Duisburg, 1882.

Methode an das Kind heran und zwingen es, ihr sich anzupassen. Wir denken zu viel an die Schule und zu wenig an den Schüler ... Unsere Lehrer kennen ihren Schulplan, nicht aber das Kind; sie müssen nach Resultaten jagen, anstatt die Förderung des Schülers im Auge behalten zu dürfen!«[1]) Demgemäfs eifert Hagmann gegen die Überwucherung des Formenunterrichtes in den ersten Schuljahren (freilich geht er hierin zu weit) und betont energisch die Notwendigkeit von weitgehenden propädeutischen Übungen für diese Fächer. Beiderlei Ausführungen sind der Beachtung wert.

Bemerkenswert sind auch die Darlegungen über einzelne Unterrichtsfächer. Da lesen wir z. B. als Resultat von Überlegungen: »Der Lehrgang im geographischen Unterrichte mufs etwa folgender sein:

1. Besprechung der Heimat.
2. Namengebung für die gesehenen Dinge und geographischen Begriffe.
3. Einsetzung geographischer Zeichen für die Begriffe.
4. Zeichnen einfacher Kärtchen über Gemeinde und Gegend.
5. Betrachtung der Heimat auf der Karte.
6. Zergliederung weiterer Teile auf der Karte (Relief).
7. Kartenlesen.«[2])

Das ganze Buch ist freilich zu skizzenhaft geschrieben, und das mufs seiner Wirkung Eintrag thun.

Eisenach. M. Fack.

---

1) S. 64 u. 65.
2) S. 56.

Chronik der Reformbestrebungen.

VIII. IX.

Wie bewahren wir unsere Kinder vor Nervenleiden? — Aus der Fachpresse.

Wie bewahren wir unsere Kinder vor Nervenleiden?

Das Maiheft der Monatsschrift »Deutsche Revue« bringt einen Aufsatz von Adolf Seeligmüller: Wie bewahren wir uns und unsere Kinder vor Nervenleiden? dessen Inhalt die weiteste Verbreitung verdient, weil er einen Gegenstand behandelt, der nicht nur bei der unser Zeitalter beherrschenden Nervosität allgemeines Interesse finden wird, sondern ganz besonders durch den Hinweis auf unsere falsche, die Kinder förmlich zur Nervenkrankheit erziehende Behandlung der Jugend eine ernste Mahnung an Eltern und Erzieher enthält. Aus dem zweiten Teile des Aufsatzes, der sich mit der Prophylaxis der Nervosität bei dem heranwachsenden Geschlecht beschäftigt, seien hier nach der »Preufs. Schulztg.« einige Bruchstücke wiedergegeben.

Was soll aus den Nachkommen von uns Neuepigonen, was soll aus unseren Kindern und Kindeskindern werden, wenn wir nicht alle Mittel aufbieten, um sie gegen die weiteren Angriffe jener Schädlichkeiten zu stählen, zumal diese offenbar nicht in der Abnahme, sondern in stetiger Zunahme begriffen sind, jetzt, wo wir aus dem Zeitalter des Dampfes in das der Elektrizität hinübertreten? Sich diesen Einflüssen ganz zu entziehen vermag niemand. Sahen wir doch, wie auch bei normalem Verlauf des Lebens und bei richtiger Berufswahl es nur einem kleinen Bruchteil erspart bleibt, hart Holz zu bohren, und gerade diese scheinbar Eximierten sind nicht selten anderen nervenzerrüttenden Momenten der schlimmsten Art ausgesetzt. Darum in erster Linie nur keine Verweichlichung, weder körperlich noch geistig! In dieser Beziehung wird von Anfang, von der Geburt des Kindes an viel versehen. Die Mutter kann oder will nicht stillen; eine Amme ist nicht zu beschaffen, also künstliche Ernährung. Diese ist oft zu einseitig, insofern sie wohl der Fettbildung, nicht aber der Muskel- und Knochenbildung genügend Rechnung trägt. In den nächsten Lebensjahren ist sie dann oft zu reichlich: der Verdauungsapparat kommt nicht zur Ruhe und versagt schliefslich den Dienst; oder sie ist zu reizend, weil man nunmehr glaubt, der schwachen Verdauung durch Wein und andere Reizmittel nachhelfen zu müssen. Das in dieser verkehrten Weise aufgepäppelte Kind

tritt dann mit dem sechsten Lebensjahre als ein zartes, schwächliches, reizbares Wesen in die Schule. Diese aber ist in keiner Weise dazu angethan, den Kräftezustand zu heben; im Gegenteil sie mufs denselben noch mehr herunterbringen, und wäre es auch nur dadurch, dafs fortan der Genufs der frischen Luft wesentlich eingeschränkt wird. Zudem ist wenigstens in gröfseren Städten die Einrichtung getroffen, dafs die Schüler die vorgeschriebenen 5 bis 6 Schulstunden am Vormittage hintereinander absitzen, damit sie nicht am Nachmittage die weiten Schulwege noch einmal zurückzulegen brauchen. Nach meiner Erfahrung ist diese Neuerung bei jungen Kindern und selbst bei älteren, wenn sie zur Nervosität disponiert sind, nicht eben besonders förderlich für die Gesundheit im allgemeinen, am wenigsten für die der Nerven. Denn wenn auch begreiflicherweise während der letzten Unterrichtsstunden die Aufmerksamkeit und damit die geistige Anstrengung bei den meisten erheblich nachläfst: der Zwang des Stillsitzens und eine gewisse Anspannung bleiben doch bis zuletzt, und das ist lange, zu viel.

Dazu kommt noch, dafs viele Kinder, um wenigstens am Nachmittage sich der teuer erkauften Freiheit erfreuen zu können, am liebsten sofort nach der Schule sich an die häuslichen Arbeiten setzen; und wie viele werden nicht durch Privatstunden am freien Genufs der Erholungsstunden verhindert! Zu fröhlichen Spielen, zu Spaziergängen im Freien bleibt den wenigsten genügende Mufse. Um diese Übelstände nach Möglichkeit zu mildern, biete man alles auf, die Kinder bis zu ihrem Eintritte in die Schule möglichst zu kräftigen. Bei schwächlichen Kindern schiebe man, wo es angeht, den Eintritt in die öffentliche Schule bis zum 8. oder 9. Jahre hinaus und lasse sie bis dahin in einem Privat-Kursus mit wenigen anderen anfangs 1, später 2—3 Stunden täglich unterrichten. Sie lernen so bei einem tüchtigen Lehrer mehr, als wenn sie in der überfüllten Schulklasse die volle Zeit absitzen. — Eltern und Erzieher sollten es nie aus den Augen verlieren, dafs unser gegenwärtiges Erziehungs- und Unterrichtssystem insofern an einer grofsen Einseitigkeit krankt, als es das geistige Leben, die Gehirnthätigkeit des Kindes von früh an in übermäfsigem Grade anregt, ohne in der methodischen Ausbildung der körperlichen Kräfte ein heilsames Gegengewicht zu bieten. Deshalb sollte man z. B. nie dulden, dafs dem ohnehin langen Schulunterricht die häuslichen Schularbeiten sich alsbald anschliefsen; auch sollte man, wo es angeht, darauf halten, dafs dem Mittagessen eine längere Erholungszeit, am besten in freier Luft vorausgehe. Die Erholungen und Spiele seien möglichst einfach und dem Alter der Kinder angemessen. Kinderkaffees und Kinderbälle sind thörichte Erfindungen der Neuzeit.

Dies führt uns auf einen andern sehr wichtigen Punkt. Die sogenannten schädlichen Einflüsse der Schule sind in neuerer Zeit nach allen Richtungen hin diskutiert worden. Wir sind weit entfernt, dieselben in Abrede zu stellen, möchten aber auf einen Punkt hinweisen, welcher unseres Erachtens bei diesen Klagen vielfach übersehen ist.

Unsere Schuljugend, besonders die männliche, über deren Überbürdung ja vorzugsweise geklagt wird, treibt viele Dinge, welche das Schulleben nicht fördern, sondern vielmehr erst zu einem schädlichen machen: Schülerverbindungen, in welchen Student gespielt wird, Tanzkränzchen und andere Zerstreuungen, welche bis in die Nacht hinein währen, und wie die Allotria alle heifsen. Viele Eltern halten es geradezu für ihre Pflicht, den heranwachsenden Sohn möglichst früh an Glacees zu gewöhnen, damit er sich bei Zeiten in grofser Gesellschaft benehmen lerne. Das kostet aber Zeit, viel Zeit und zieht durch die Zerstreuung von den eigentlichen Zielen dieser Lebensperiode nur zu sehr ab. Und wie rächt sich doch früher oder später dieses Antizipieren. Die vergnügungsübersättigten jungen Leute spielen die Blasierten. Und

»Vieles Schlimme kann ich dulden; aber eins ist mir zum Ekel,
Wenn der nervenschwache Zärtling spielt den genialen Räkel.«

Besonders bei zu Nervenkrankheiten disponierten Kindern gilt es, bei Zeiten auf die ersten Versuche, »die Nervösen zu spielen«, zu achten und dies mit aller Energie zu unterdrücken. Man dulde nicht, dafs sie sich irgendwie gehen lassen, sei es, dafs sie bei Tische eine nachlässige, gelangweilte Haltung einnehmen, sei es, dafs sie nach einer kleinen Anstrengung in Klagen über Ermüdung kein Ende finden können. Leider steht unsere Jugend den Eltern in dem Verlangen nach Reizmitteln körperlicher wie geistiger Art nicht nach, nein — sie übertrifft sie. Schlimmer als ein sittlicher Defekt wird es unter Tertianern vermerkt, wenn einer von ihnen nicht schon mehrere Glas Bier vertragen und Zigarren rauchen kann. Wie wenig Vergnügen findet die heutige Jugend an harmlosen Spielen, die uns Ältere noch im späteren Leben ergötzen. Dasselbe gilt von der Unterhaltungslektüre, wenn sie nicht mafslos spannend und aufregend ist. Jetzt mufs sie nicht nur gesalzen, sondern auch gepfeffert sein, sonst wird sie von einem Sekundaner für stumpfsinnig erklärt. Das kommt von dem frühzeitigen Lesen von Zeitungen mit ihren pikanten Feuilletons, ihren alles Grauenhafte und Schandbare vor die Öffentlichkeit führenden Berichten über Unglücksfälle und Verbrechen jeder Art und nicht weniger von den Witzblättern mit ihren Karrikaturen, welche, in einem zu frühen Alter zugänglich gemacht, leicht den gesunden Geschmack gründlich verderben. Dazu kommt der Besuch schlechter Theaterstücke oder gar die Sinnlichkeit anregender Schaustellungen der Walhallatheater, und wie sie sonst heifsen.

Auch die Umgebung, besonders der engere Umgang der Kinder bedarf einer sorgfältigen Überwachung. Am besten wird diese von den Eltern oder, wenn der Vater durch seinen Beruf zu sehr in Anspruch genommen wird, von der Mutter allein besorgt. Wer es irgend vermag, der vertraue die Erziehung seiner Kinder nicht fremden Leuten an. Gott möge uns bewahren vor den grofsen Staatserziehungsanstalten, wie sie in letzter Zeit vorgeschlagen worden sind. Der beste Platz für Kinder ist und bleibt im elterlichen Hause, im Schofs der eigenen Familie, es sei denn, dafs der nötige Unterricht von da aus ganz un-

möglich zu erreichen ist oder dafs das Leben darin für die Kinder zu geräuschvoll und zerstreuend oder durch das schlechte Beispiel von Eltern und Geschwistern geradezu schädlich einwirkt. Die Söhne von dem Trunk oder Spiel ergebenen Vätern, noch mehr aber die Töchter von hochgradig nervösen oder hysterischen Müttern müssen bei Zeiten aus dem Hause gebracht werden. Hierin liegt aber zugleich für die Eltern die ernste Mahnung, so zu leben, dafs die Kinder in ihnen stets das beste Beispiel vor Augen haben. Denn sehr vieles von dem, was man als Vererbung der Nervosität bezeichnet hat, beruht lediglich auf Nachahmung, auf Suggestion, oder geradezu auf Ansteckung. Wer ein achtsames Auge auf sich hat, der findet nicht nur seine eigenen zweifelhaften Eigentümlichkeiten, sondern auch seine offenbaren Schwächen und Fehler gar nicht selten bei seinen Kindern wieder. Welcher erfahrene Arzt, insonderheit welcher Nervenarzt wollte die Vererbung von Nervenleiden im allgemeinen in Abrede stellen? Aber die Furcht vor Vererbung und die Angst, diese Erbschaft, wie ein geistreicher Psychiater sich ausgedrückt hat, „*sine beneficio inventarii*“ antreten zu müssen, wird vielfach übertrieben und zwar nicht nur in Journalaufsätzen ärztlicher *penny-a-liners*, nicht nur in Sensationsstücken à la Ibsens »Gespenster«, sondern selbst in populären Schriften sonst ausgezeichneter Ärzte. Von den sich lebhaft dafür interessierenden Nervenkranken aber werden aus einzelnen Beispielen allgemeine Schlüsse gezogen und diese zu einer ungeheuerlichen, Schauder erregenden, geradezu niederschmetternden Statistik verarbeitet. Nie werde ich die Erregung vergessen, welche die Kranken unserer Heilanstalt infolge eines Journal-Artikels über Vererbung ergriff und tagelang beherrschte. Nachdem die Mehrzahl der Kranken diesen Aufsatz gelesen, hielt ein hypochondrischer Militär eine längere Rede, die in dem vernichtenden Satze gipfelte: »Wir sind alle erblich belastet und sämtlich verloren.« Wenn für irgendwen, so gilt es für diese Descendenten nervöser Eltern: »In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne.« Ich habe da zwei junge Leute vor Augen: der eine entzog sich, und was besonders zu loben war, in durchaus pietätvoller Weise, den Körper und Geist verweichlichenden Einflüssen einer psychisch mehr als zweifelhaften Mutter und wurde so ein frischer, flotter Student; der andere kräftigte, meist im Widerspruch mit seinen zu besorgten Eltern, durch gymnastische Übungen und körperliche Abhärtung seinen von Hause aus schwächlichen Körper so, dafs die nervöse Anlage bei dem in nächster Zeit die Universität besuchenden jungen Manne fast ganz zurückgetreten ist.

Aus der Fachpresse.

»Das Ehrgefühl als Zweck der Erziehung.« (Meyer u. Schleiz. Lehrproben u. Lehrgänge 31.) Das Mitgefühl und der Beifallstrieb, die Darstellung des fremden Selbst in dem eigenen Gefühl und des eigenen in dem fremden, sind die Grundtriebe, aus denen die Sittlichkeit erwächst. Der Beifallstrieb durchläuft bis zur sittlichen Vollendung drei Stufen, die jedoch in der einzelnen Persönlichkeit keineswegs streng

geschieden, auch in der Entwickelung der Menschheit nicht in strenger Scheidung aufgetreten sind. Auf der 1. Stufe ist es Erregung durch Strafe und Belohnung und dadurch erzeugte Unlust und Lust; auf der 2. reicht das Urteil des Mifsfallens oder Beifalls aus, das Handeln nach der einen oder der anderen Richtung zu treiben; die 3. Stufe knüpft die sittlichen Begriffe an das Gottesbewufstsein an. Das Ehrgefühl ist eine besondere Form des Beifallstriebes der zweiten Form, von dem eigentlich sittlichen dadurch unterschieden, dafs sich die Wertschätzung danach richtet, ob die Handlung der Sitte gemäfs ist. Wir heben deshalb das sittliche Ehrgefühl heraus, das ausschliefslich auf das Sittliche gerichtet ist. Konstitutiver Bestandteil des sittlichen Charakters ist das Ehrgefühl nicht, trotzdem aber notwendig als Selbsterhaltungstrieb des Charakters. Das Ehrgefühl mufs aber auch von dem Gesichtspunkt aus als Endzweck der Erziehung angesehen werden, weil ein grofser Teil der sittlichen Gebote dadurch mechanisiert wird. Der Charakter wird durch das Ehrgefühl einer ganzen Reihe von Versuchungen, Kämpfen u. s. w. entzogen und dadurch erst zu höheren Entwickelungsstufen befähigt. So ist das Ehrgefühl ein notwendiges Mittel jedes sittlichen Fortschritts.

»Gegen die Reformer.« (F. Schäfer, Frankf. Schulzeitung 92, 5—7). Zunächst ist die übertriebene Wertung der erziehlichen Wirksamkeit der Schule zurückzuweisen. Die Schule war von jeher in erster Lehranstalt und soll es auch bleiben, weil sie in jene geheimnisvolle Werkstatt, wo die religiösen und sittlichen Überzeugungen der Menschen wachsen, gar nicht eindringen kann mit ihren Mitteln. Die Hauptsache der Schularbeit ist darum stets ein tüchtiger Unterricht. Dabei unterliegt es schweren Bedenken, den Lehrstoff durch neue Fächer zu erweitern, oder die Zeit zu anderen als unterrichtlichen Fächern abzumarkten. Gerade hier wird unter dem Stichwort der körperlichen Erziehung übertrieben und geradezu Haltloses gefordert. Auch in der Überbürdungsfrage geht man zu weit. Der Unterricht mufs eine wirkliche, anstrengende Arbeit sein, dann stumpft er die Reizbarkeit der Sinne ab und nimmt das Denken in Zucht zum Segen der Kinder. Natürlich sind die Ziele nicht auf die begabtesten Schüler zuzuschneiden. Es ist übertriebener Individualismus, wenn der Fortfall der Zensuren und der Rangordnung gefordert wird. Die Schule hat nicht den Menschen zu werten, sondern den Schüler und deshalb nur den Mafsstab des Wissens und Könnens anzulegen. Damit übt sie ein nicht zu unterschätzendes Stück sozialer Erziehung aus. Es ist auch einseitig individualistisch, wenn gefordert wird, dafs die Unterrichtsfächer sich dem kindlichen Geiste und seiner Entwickelung unterzuordnen hätten; der soziale Gesichtspunkt verlangt, dafs der kindliche Geist sich dem Geiste der Wissensfächer unterordne.

Reform-Litteratur.

(Eingehende Besprechung vorbehalten.)

IX.

a) Bücher.

Bahlsen, Dr. L., Der französische Sprachunterricht im neuen Kurs. (Berlin, R. Gärtner. 66 S. 1,40 M.)

Brinkmann, E., Lehrer, Über Individualitätsbilder. [Schülercharakteristiken.] (Gotha, E. Behrend. 48 S. 60 Pf.)

Franke, Lehrer, Frdr., Schulwörterbuch. Als Hilfsmittel für den deutschen Unterricht nach Reihen und Familien geordnet und mit einem Regelbuche versehen. (Leipzig, E. Wartig. VI, 106 S. 1,20 M.)

Götze, Dir., Dr. Wold., Der Arbeitsunterricht im Auslande und in Deutschland, seine wirtschaftliche und nationale Bedeutung. (Leipzig, Hinrichs. 20 S. 0,40 M.)

Götze, Dir., Dr. Wold., Der Katechismus des Knaben-Handarbeitsunterrichts. (Leipzig, J. J. Weber. XVI, 245 S. m. 69 Abb. 3 M.)

Grau, Reall., H., Mafsvolle Verwertung des Zeichnens im Unterrichte. (Stade, A. Pockwitz. 68 S. m. 43 Fig. 1,40 M.)

Kiefsling, Dr. Frz. u. Egm. Pfalz, Methodisches Handbuch für den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht in Volks- u. höh. Mädchenschulen. Kursus V, 2: Der Mensch in Beziehung zur organischen und unorganischen Natur. (Braunschweig, Appelhanns u. Pfenningstorff. V, 2 u. VI 7 M.)

Redecker, Herm. u. Wilh. Pätz, Der Gesinnungsunterricht im ersten und zweiten Schuljahre od. Vorbereitungskursus f. d. Religionsunterricht. (Mühlheim a/R., H. Bädeker. 168 S. 1,50 M.)

b) Aufsätze.

Göhring, L., Über Indianergeschichten und Robinsonaden. (Päd. Warte 40. Lpzg., Oskar Schneider.)

Fiedler, Otto, Das Lehrerseminar als Fachschule. (Schles. Schulztg. 29. Breslau, Priebatsch.)

Janke, Otto, Die Beleuchtung der Schulzimmer. (D. Bl. f. erz. Unt. 25. 26. Langensalza, Beyer u. Söhne.)

Lippold, Otto, Zur Kritik und Reform des ersten Leseunterrichts. (Sächs. Schulztg. 24. 25.)

Reinke, W., Die Durchführung der Schulklassen. (D. Schulztg. 25. Berlin, Öhmigke.)

Rifsmann, R., Die Vorbildung des Volksschullehrers. (Allg. d. Lehrerztg. 27. 28. Lpzg., Klinkhardt.)

Scherer, H., Die allgemeine Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage. (Allg. d. Lehrerztg. 26. Lpzg., Klinkhardt.)

Schullerus, Dr. Ad., Die deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. (D. Bl. f. erz. Unt. 27. 28. (Langensalza, Beyer u. Söhne.)

Steglich, F. A., Bemerkungen über die Froschhammersche Philosophie, insbesondere über ihre Beziehungen zur Pädagogik. (Päd. 10. Lpzg., Klinkhardt.)

Wigge, H., Die einheitliche Organisation des Schulwesens, ihre pädagogischen Grundlagen und ihr Haupthindernis. (Päd. Ztg. 29. 30. Berlin, S. u. W. Löwenthal.)

N. N., Gedanken zur Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule. (Päd Ztg. 27. Berlin, S. u. W. Löwenthal.)

Neue Bahnen.

Reform-Zeitschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 10. *Oktober* 1892. **III. Jahrg.**

Das Zukunftsgymnasium.

Ein Versuch von **Dr. Horn** in Altona.

(Schlufs.)

Blankenburg, den 5. Aug. 1905.

Lieber Freund!

Du wirst Dich erinnern, dafs man vor ungefähr zwanzig Jahren stark dahin neigte, das Griechische aus dem Unterrichtskreise zu verdrängen; aber die konservative Partei behauptete das Feld. — Man beginnt auch jetzt noch den griechischen Unterricht mit der Tertia, wie sie zu unserer Zeit hiefs; jetzt ist es die fünfte Klasse. Im ganzen wird aber ein viel gröfserer Stoff bewältigt als früher, so dafs der Abiturient ein weiteres Gesichtsfeld der griechischen Litteratur beherrscht. Dies wird dadurch ermöglicht, dafs die Lektüre sobald als möglich in den Vordergrund tritt. Du weifst wohl noch, dafs früher einmal viel davon die Rede war, die Kenntnis der wertvollen griechischen Litteratur durch Übersetzungen zu vermitteln; und man verwies dabei auf Schillers Beispiel. Jedoch ist man von dieser Ansicht zurückgetreten, weil die Überzeugung sich immer wieder aufdrängte, dafs ein genaues Verständnis nur durch die Ursprache zu ermöglichen sei und der Genufs durch die geistige Anstrengung erhöht werde. — Eins habe ich besonders freudig begrüfst. Du wirst Dich erinnern, dafs wir früher häufig unsere Entrüstung darüber aussprachen, dafs die Schüler schon in den untern Klassen mit drei verschiedenen Alphabeten geplagt wurden, und die Accente ihnen so grofse, und wie auch uns schon damals schien, so unfruchtbare Mühe bereiteten. In dieser Beziehung hat man jetzt gewaltig aufgeräumt, obgleich es harte Kämpfe gekostet hat. Man schreibt nämlich nicht mehr mit griechischen, sondern mit lateinischen Lettern. Auch die deutschen Buchstaben sind zu Grabe getragen. Vielseitig wurden schon zu unserer Zeit deutsche Bücher mit lateinischen Lettern gedruckt. Diese Einrichtung ist auch insofern von grofsem

Nutzen, als die runde lateinische Schrift leichter von der Hand geht und weniger Gefahr läuft, unleserlich zu werden. Den Accent hat man ganz fallen lassen. Das hat auch keine grofse Schwierigkeiten gemacht, da der Accent jetzt, wo auf die Aussprache kein Gewicht gelegt wird, allen Wert verloren hat. Gröfsere Schwierigkeiten bereitete die andere Umwälzung. Heftig wogte der Kampf gegen die Tradition hin und her. Was sollte aus allen früheren Ausgaben, zumal den Schulbüchern, werden? Aber man liefs sich durch keine Rücksichten irre führen, sondern griff durch, so dafs jetzt alle Schulausgaben der Klassiker und Grammatiken mit lateinischen Lettern und ohne Accente gedruckt sind. — Während früher bis auf Homer die Klassiker nur in Bruchstücken gelesen wurden, hat sich das jetzt dahin geändert, dafs Xenophon, Thucydides, Lysias, Demosthenes ausgewählte Reden, die Dialoge Platos, soweit sie dem Primaner verständlich sind, von den Dichtern Homer, Sophokles, Passendes aus Euripides, Äschylus, Aristophanes Theokrit und andern Lyrikern gelesen wird. — Du wirst mir vielleicht entgegen halten, — und dieser Einwurf ist mir schon oft gemacht —, wie denn der Schüler, der auch nach seinem Abgange, z. B. als Philologe, das Studium des Griechischen treiben wird, bei der Benutzung der alten Ausgaben zu verfahren habe. Darauf kann ich Dir nur erwidern, dafs der Unterschied zwischen den lateinischen und griechischen Buchstaben für ein geübtes Auge nicht so bedeutend ist, dafs nicht ein Student mit Leichtigkeit sich hineinlesen könnte. Die andern Fakultäten aber werden schwerlich anderer Ausgaben bedürfen, als die sie auf den Schulen gebraucht haben. Was die Aussprache angeht, so hat man von den Künsteleien des Etazismus und des Itazismus abgesehen und spricht das Griechische ganz wie das Deutsche, so das *οι* wie eu, wie wir es ja auch thaten. — Exercitien und Extemporalien werden überhaupt nicht mehr geschrieben, und mit ihnen sind alle die kleinen Quälereien weggefallen, über die wir früher so oft klagten.

Das Hebräische ist ganz von der Tabelle gestrichen und das mit Recht. Sowohl inhaltlich als auch grammatisch hat diese Sprache zu wenig bildenden Wert, um mit ihr dem Schüler das vierte Alphabet aufzubürden. Der Theologe kann es leicht auf der Universität lernen.

Der deutsche Unterricht, den ich schon oben bei der Erwähnung des grammatischen Unterrichts berührte, hat gegen früher eine andere, hervorragende Stellung eingenommen. Dabei ist mir so zu sagen ein Stein vom Herzen gefallen, denn ich fürchtete, dafs man Versuche, die schon zu unserer Zeit hin und wieder vorspukten, weiter durchgeführt habe.

Ich meine nämlich den, man kann fast sagen, fanatischen Eifer, die deutsche Sprache von allen Fremdwörtern zu reinigen und sogar die grammatischen Bezeichnungen, die uns von dem Lateinischen überkommen sind, abzuschaffen und durch deutsche zu ersetzen. Denn wie bei allen Neuerungen war auch hier zu befürchten, dafs man über das Ziel hinausschösse. Es läfst sich allerdings nicht leugnen, dafs die aus dem Lateinischen übernommenen Bezeichnungen viel Unsinn enthalten, so die Bezeichnung der Casus »Nominativ«, der »Nennfall«, »Genetiv« von gignere usw. Da man sich aber einmal daran gewöhnt hat, und die deutschen Bezeichnungen ebenso einseitig und unzureichend sind, den Begriff ebenso wenig völlig decken, so ist es doch wohl ohne Frage besser, von zwei Übeln das kleinere zu wählen und beim Alten zu bleiben, so lange man nichts Besseres gefunden hat. Aufserdem haben die lateinischen Bezeichnungen den Vorteil, für alle Sprachen zu gelten. — Man treibt überhaupt in den deutschen Stunden keine Grammatik, wie es denn fast eine *contradictio in adjecto* zu nennen ist, die Muttersprache durch Grammatik zu analysieren. — Die Übungen, an denen man die Muttersprache bildet, sind dreierlei Art: Lektüre, mündlicher und schriftlicher Ausdruck. Dafs in den untern Klassen durch Lesen und Deklamieren das Verständnis des Gelesenen geprüft, die Sprachorgane geübt und der treffende Ton des Ausdrucks und Vortrages zur Ausbildung gebracht wird, kann kaum als Neuerung angesehen werden, sondern war schon zu unserer Zeit an der Tagesordnung. Nur hat man jetzt die Lesebücher mit ihrem buntscheckigen Inhalt, der den Schüler zur Flüchtigkeit und Genufssucht verführte, aufgegeben und läfst unsere Klassiker in eigener Person auftreten und zwar in Ausgaben und einer Auswahl, die seinem Alter angemessen sind. In den oberen Klassen werden die mittel- und althochdeutschen Dichter in der Ursprache gelesen, aber *ex tempore*, d. h. ohne Grammatik und Vorbereitung durch das Lexikon. Dieses Hülfsmittel wird jetzt, allerdings zum Schaden der Verfasser und ihres emsigen Bienenfleifses, möglichst in den Hintergrund gedrängt, wie man denn von dem Grundsatz ausgeht, die mechanische Thätigkeit des Schülers möglichst auszumerzen. Die Kenntnis der neuhochdeutschen Klassiker wird mit Ausnahme schwieriger Schriften, wie des Laokoon u. a., dem Privatfleifs des Schülers überlassen und nur durch einschlagende Aufsätze kontrolliert. Der mündliche Ausdruck, der ja schon durch die Sprache überhaupt in allen andern Stunden geübt wird, wird im zusammenhängenden Vortrage, in den untern Klassen durch Deklamieren von Gedichten, Hersagen auswendig gelernter Prosastücke und Wiedererzählen gelesener und gehörter Erzählungen ausgebildet. Hier wird besonders darauf geachtet,

dafs der Schüler sich an eine scharf accentuierte, von aller Flüchtigkeit freie Aussprache gewöhne, und besonders scharf gerügt, wenn die Sprache an Undeutlichkeit leidet, die nur die Folge einer Trägheit der Sprachorgane ist, die man mehr bei dem angelsächsischen als bei andern Stämmen findet. Man kann diese Übung eine Gymnastik der Sprachorgane nennen und hat die Erfahrung gemacht, dafs eine anfangs unbeholfene und fast bis zur Verzweiflung unbildsame Sprache durch solche Trainierung überraschende Resultate erfahren hat. In den obern Klassen tritt an die Stelle dieser Übungen der freie Vortrag in Form von Reden, Toasten, belehrenden und erklärenden Erörterungen und dichterischen Versuchen. Die letzte Übung hat man allerdings erst nach längerer Überlegung zugelassen, um nicht der Frühreife oder Eitelkeit des Schülers zu viel Spielraum zu geben, und nur solchen diese Übungen gestattet, die sich freiwillig dazu erbieten und Talent zu haben scheinen. Bei diesen Vorträgen achtet man besonders auf den Tonfall der Rede und die Art des Ausdrucks, dafs nämlich in der Rede das Pathos, im abhandelnd-erläuternden Vortrag der belehrende Ton, im Toaste der volle Klang der Stimme und langsames Betonen der Stichwörter, bei dichterischen Versuchen der Affekt durch die Stimme wiedergegeben werde. In der Regel bereitet sich der Schüler zu dieser Übung vor. Es kommt aber auch vor. dafs dann und wann unvorbereitet, aus dem Stegereif ein selbstgewähltes oder aufgegebenes Thema behandelt wird. Die Befürchtung, dadurch vorlaute und gedankenlose Schwätzer heranzubilden, hat sich als grundlos erwiesen. Etwaige Ausschreitungen können ja auch leicht durch die zügelnde Hand des Lehrers auf das richtige Mafs zurückgeführt werdeu. An den Vortrag schliefsen sich, schon um das Interesse auch der übrigen Schüler zu fesseln, zweckmäfsig Disputationsübungen an, die durch die Autorität des Lehrers geleitet und in der vorgeschriebenen Bahn gehalten werden.

Die schriftlichen Übungen endlich haben sich gegen früher nicht sehr verändert, nehmen aber in dem Gesamtunterricht eine so hervorragende Stellung ein, dafs auf diese Leistungen ein besonderes Gewicht gelegt wird. Auf den deutschen Aufsatz fast allein beschränkt sich die häusliche schriftliche Thätigkeit. Man sucht durch alle möglichen Mittel das Interesse für ihn zu erwecken, um dadurch einem Haupt- und Erbfehler der angelsächsischen Rasse entgegenzutreten, der Denk- und Schreibfaulheit. Darum werden — und darauf fing man schon zu unserer Zeit an Gewicht zu legen — nur solche Themata gewählt, von denen man überzeugt ist, dafs sie der Schüler völlig beherrscht. In den obern Klassen läfst man längere Abhandlungen schreiben, die von gutem Erfolg begleitet sein müssen,

denn mein Sohn gestand mir, dafs er kein gröfseres Vergnügen kenne, als über ein Thema nachzudenken, es in sich gähren und arbeiten zu lassen, und dafs es ihm immer grofse Freude bereitet habe, wenn es zur Reife gelangt sei, und er schwarz auf weifs das Resultat seiner Geistesarbeit vor sich sehe.

Auch für die Auswahl der Themata hat eine gesunde Anschauung sich Bahn gebrochen, denn allgemeine Sätze, die ihrer ganzen Richtung nach den Anschauungskreis der Jugend überschreiten, werden nicht zur Bearbeitung gegeben. Es liegt nämlich in der Natur der Sache, dafs der Schüler an Arbeiten, deren Stoff er sich so zu sagen aus den Fingern saugen mufs, nur mit Unlust herangeht. Daraus kann sich eine antipathische Stimmung entwickeln, die eingreifende Wirkungen nach sich zieht. Ich hatte nämlich einen Bekannten, der mir oft klagte, dafs er jedesmal, wenn er bei seiner Schriftstellerthätigkeit eine Arbeit beginne, von einer gewissen nervösen Angst befallen werde, als ob er dem Vorhaben nicht gewachsen sei. Diese krankhafte Stimmung schreibt er keiner andern Ursache zu, als der Zumutung, auf der Schule über einen Gegenstand zu schreiben, dem die jugendliche Kraft nicht gewachsen sei. Damit ist nun nicht gesagt, dafs das Thema in der Klasse von dem Lehrer so gründlich und genau durchgenommen wird, dafs der Aufsatz nichts anders als eine Wiederholung jener Erörterungen ist. Aber das Interesse des Schülers mufs so weit für den Stoff erregt werden, wobei die Beherrschung desselben stillschweigende Voraussetzung ist, dafs er mit Lust und Liebe an die Arbeit geht und sich ganz in diese Thätigkeit versenkt.

Nur von diesem Gesichtspunkt aus ist der Satz zu verstehen, dafs der deutsche Aufsatz der Kardinalpunkt der ganzen Bildung ist, und nur durch seine Beschaffenheit die geistige Reife des Schülers erprobt werden kann.

Die Stenographie, deren Zulässigkeit für Arbeiten in der Klasse ich oben erwähnte, wird für die Aufsätze nicht gestattet, sondern eine saubere, deutliche Schrift verlangt. Dafs nur die lateinischen Lettern zur Anwendung kommen, habe ich wohl schon früher angedeutet. Fremdwörter, für die es einen Ersatz im Deutschen giebt, sind ausgeschlossen, und ihr Gebrauch wird dem Schüler als Fehler angerechnet. Die Schreibstunden in den untern Klassen legen das Hauptgewicht nicht darauf, dafs die Handschrift eine schöne und elegante werde, sondern es wird nach dem Takt geschrieben, um so Schnelligkeit mit Deutlichkeit zu verbinden. Da nun aber diese Beschäftigung eine ganze Stunde fortgesetzt zu geisttötend ist, so wird die zweite Hälfte zu stenographischen Übungen benutzt. — Du hast Dich wohl schon gewundert, dafs ich die neuen Sprachen

noch nicht erwähnt habe. Das werde ich im nächsten Briefe thun.

Mit herzlichem Grufs

Dein Freund H.

* * *

Blankenburg, den 6. Aug. 1905.

Lieber Freund!

Den alten Sprachen gegenüber wird beim Unterricht der neuen Sprachen ein entgegengesetzes Verfahren eingeschlagen. Unter ihnen sind, auch schon nach der Tradition, nur die englische und französische hieherzurechnen. Von der italienischen hat man Abstand genommen. Zu unserer Zeit wurde, wenn auch nur fakultativ, Unterricht in ihr erteilt. Da sie aber, ebenso wie das Spanische, keine Litteratur erzeugt hat, die den beiden andern an die Seite treten kann, andererseits ein praktischer Zweck für ihre Erlernung ebenso wenig vorhanden ist, wie für das Russische und andere moderne Sprachen, so hat man sie, auch schon um eine Überlastung zu vermeiden, nicht in den Unterrichtskreis aufgenommen.

Bei dem Unterricht der neuen Sprachen tritt nun der praktische Gesichtspunkt in den Vordergrund. Ihre Grammatik wird nur getrieben, so weit es für das Verständnis der Schriftsteller und eine gewisse Gewandtheit des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks erforderlich ist. Die formalbildende Grundlage der allgemeinen Grammatik wird mit der lateinischen Sprache abgeschlossen. Um so mehr freue ich mich über diesen Fortschritt, — denn so kann man ihn wohl nennen, — der in der Unterrichtsmethode besonders des Französischen gemacht ist, wenn ich bedenke, welche minutiöse Regeln und Ausnahmen in der früher allgemein eingeführten Grammatik von Plötz und seinen Nachtretern den armen Schülern und geplagten Schülerinnen Kopfbrechen verursachte. Und wenn diese Feinheiten noch eine logische Grundlage hätten und auf natürlichem Wege entstanden wären, wie in der griechischen Sprache, so würde wenigstens das Interesse gefesselt. Aber so sind es nur die äufserlich nach einer bestimmten Schablone gemachten Vorschläge der *academie française*, nach denen die Grammatiken fabriziert werden. Dieser Vorzug hatte eine gewisse Ähnlichkeit mit der früheren rigorosen Behandlung der lateinischen Grammatik, in der man nur das Latein des Cicero gelten liefs und zur Richtschnur nahm. Wie viele Franzosen giebt es wohl, die ein so fehlerfreies Französisch schreiben! Freilich mufs man

das Zugeständnis der französischen Spraphe machen — und das verdankt sie wesentlich der *academie française*, — dafs sie an Korrektheit und Konsequenz die deutsche Sprache übertrifft.

Auf die Aussprache wird besonderes Gewicht gelegt. In der Konversation und dem schriftlichen Ausdruck wird mehr auf Gewandtheit und Gefälligkeit der Rede, als auf rigorose grammatische Genauigkeit gesehen. So steht es auch mit dem Unterrichte der englischen Sprache.

Es liegt in der Natur der Sache, dafs ich nur diejenigen Unterrichtsgegenstände hervorhebe, die eine wesentliche Veränderung erfahren haben. Zu ihnen gehört auch der Geschichtsunterricht. Keine Disziplin ist wohl solchem Wechsel unterworfen worden. Schon zu unserer Zeit sann man stets auf Verbesserungen. Man war damals auf die eigentümliche Idee verfallen, einen Weg vorzuschlagen, der der Entwickelung der Thatsachen entgegenlief, indem man mit der neuen Geschichte begann und so von Klasse zu Klasse stufenweise rückwärts ging bis zum früheren Ausgangspunkt. Man ging dabei von dem Gesichtspunkt aus, dafs je näher der Gegenwart, desto leichter dem Schüler die Begebenheiten verständlich zu machen seien, und je weiter entfernt, desto schwerer, während man früher der entgegengesetzten Ansicht war, dafs grade die Personen aus der alten Geschichte abgerundeter und objektiver in den Gesichtskreis der Schüler treten würden. Es hat sich aber herausgestellt, dafs die Schwierigkeit, dem Schüler die Chronologie einzuprägen, die schon immer ein Gegenstand der Klage war, durch diese Methode noch vergröfsert würde, weil die Kenntnis der Jahreszahlen nicht mit der Zeitentwickelung fortschreitet, sondern von der Gegenwart zur Vergangenheit zurückgeht. Hier ist jetzt die Einrichtung getroffen, dafs die ganze Geschichte, so weit sie für die Schüler in Betracht kommt, d. h. griechische, römische und deutsche, in drei Kursen durch das Gymnasium läuft. Die andern Nationen kommen nur so weit in Betracht, als sie mit den genannten in enge Berührung treten. Diese Einrichtung hat besonders deshalb meinen Beifall gefunden, weil wir doch endlich einmal soweit gekommen sind, unser altes Übel, die falsche Bescheidenheit, abzulegen und, wie das schon lange alle andern Nationen gethan haben, uns in den Mittelpunkt zu stellen und von diesem Zentralpunkt aus die Entwickelung der übrigen Nationalitäten zu betrachten und zu beurteilen. Man hat diese Methode die nationale genannt, denn auch die Griechen und Römer haben durch ihre Kulturentwickelung die Grundlage des modernen Bildungsstandes im allgemeinen und des deutschen im besondern gelegt. Demnach ist die Verteilung so angeordnet, dafs in den ersten drei Klassen die Geschichte in biographischen Bildern, in den drei folgenden in zusammenhängender Darstellung,

aber nur als äufsere, in den drei letzten in Verbindung mit der innern, also staatlichen Einrichtungen, Verfassungsgeschichte u. dgl. durchgenommen wird. Aufserdem ist man jetzt vollständig von der entsetzlichen Krankheit des Diktierens genesen, welches noch zu unserer Zeit besonders von älteren Lehrern arg getrieben wurde. Hier wird es nirgend, in keinem Fache mehr geduldet. Dem schenke ich meinen vollen Beifall; denn nichts habe ich, schon als Schüler, für geisttötender gehalten, als das mechanische Nachschreiben. Wie diese Sitte entstanden ist, erklärt sich ganz natürlich. Bei der Seltenheit gedruckter Bücher war man früher darauf angewiesen, die Geistesprodukte auf diese Weise unter die Leute zu bringen und sicher niederzulegen. — Gedruckte Leitfäden sind eingeführt, die so eingerichtet sind, dafs sie in drei Teilen für je drei Klassen bestimmt sind, und zwar so, dafs jeder folgende Teil den Inhalt des vorhergehenden mit einschliefst, offenbar in der löblichen Absicht, den Schüler an das früher Gelernte zu erinnern und so sein Gedächtnis zu unterstützen. Die Leitfäden bieten keine zusammenhängende Darstellung, sondern sind möglichst dispositionsartig zusammengestellt, dergestalt, dafs sie für den Schüler nur verständlich sind, wenn er dem Vortrage mit angespannter Aufmerksamkeit gefolgt ist, also offenbar mit der wohldurchdachten Absicht, den Schüler von vorn herein an ein stetes Aufmerken zu gewöhnen.

Noch ein anderes Übel, über das wir früher und mit Recht uns beklagten, die Zersplitterung des Schülers durch die Verschiedenartigkeit der Unterrichtsgegenstände, sucht man jetzt und wie mir scheint, mit Geschick zu heben, nicht etwa so, dafs man durch Ausscheidung ihre Zahl vermindert, sondern derart, dafs man durch Verbindung einzelner eine gewisse Einheit herstellt. So verbindet man eben den Geschichtsunterricht mit dem sprachlichen, indem man in den untern und mittleren Klassen solche Stücke zum Lesen oder Übersetzen auswählt, die ihrem Inhalt nach mit dem grade behandelten Geschichtspensum übereinstimmen, in den obern auch die Privatlektüre der lateinischen und griechischen Schriftsteller darnach ordnet und bestimmt, überhaupt die häusliche Lektüre unter diesem Gesichtspunkt regelt. So macht es sich von selbst, dafs der Lehrer, falls die Gegenstände in einer Hand liegen — und das sucht man thunlichst durchzuführen —, in der Geschichtsstunde auf den sprachlichen Unterricht übergreift und umgekehrt, und so eine Einheit herstellt, die Form und Inhalt in einfacher, natürlicher, aber doch erspriefslicher Weise verbindet.

Ähnlich sucht man auch die Leibesübungen dem ganzen Lehrgebäude organisch einzuordnen. Diese Bezeichnung ist nämlich an die Stelle des früheren Ausdruckes »Turnen« ge-

treten, wohl um damit anzudeuten, dafs dieser Unterrichtsgegenstand eine gröfsere Ausdehnung erlangt hat. Denn der Unterricht beschränkt sich nicht mehr auf gymnastische Übungen, wie sie früher oft zu einseitig getrieben wurden, sondern umfafst Spiele jeglicher Art. Aufserdem ist er nicht wie früher auf zwei Stunden wöchentlich beschränkt, noch überhaupt dem Lektionsplan einverleibt, sondern die freie Zeit des Schülers wird durch beliebige in der Konferenz im allgemeinen festgestellte Bestimmungen des Lehrers in Anspruch genommen, so im Sommer mehr als im Winter, bei gutem Wetter mehr als bei schlechtem. Daher kann es vorkommen, dafs eine Woche bei schlechtem Wetter nur in der Turnhalle und im Schwimmbassin unterrichtet wird — denn auch Schwimmunterricht wird den Schülern erteilt und zwar das ganze Jahr, da die Schwimmhalle wie auch das Wasser durch künstliche Heizung auf einen bestimmten Wärmegrad gebracht wird —: die andere Woche bei gutem Wetter jeden Nachmittag stundenlang die verschiedensten Übungen, wie Kriegsspiel, Fufsball u. a. getrieben werden. Ähnliche Spiele, wie wir sie in unserer Jugend unter uns anstellten, als Räuber und Soldat, Klasse gegen Klasse, werden hier *ex officio* getrieben. Dabei findet der Lehrer Gelegenheit, die Bewaffnung, Aufstellung, Kampfesweise der Alten z. B. nach Xenophon und Cäsar praktisch zur Ausführung zu bringen. Von solchen Übungen sind die Schüler sehr entzückt und treiben, wie mein Sohn mir sagt, mit um so gröfserem Eifer sowohl die Lektüre als das Spiel, weil ihm so jene an Klarheit gewinnt, dieses geistigen Inhalt bekommt. Um nun hier ein gewünschtes Resultat zu erzielen, sind je nach ihrer Gröfse und der Art des Vorbildes der Lektüre die Schüler mit Waffen versehen, mit Speer und Schild, mit Bogen und Pfeilen für antike, mit Gewehr und sonstiger Montur für moderne Übungen. So werden auch Schiefsübungen mit dem neuen Infanteriegewehr, natürlich nur von den obern Klassen, angestellt und selbstverständlich alle schönen Künste, wie Reiten, Fechten, Tanzen getrieben.

Auf diese Weise hat man denn mit grofsem Erfolg eine Unterrichtsmethode eingeführt, die früher oft vergeblich mit mannigfachen künstlichen Mitteln erstrebt wurde. Die Leibesübungen schliefst man an den Geschichtsunterricht, dieser trägt wieder dazu bei, die Schwierigkeiten des Verständnisses der Klassiker bezüglich des Inhalts zu erleichtern. Aber auch andere, scheinbar heterogene Unterrichtsgegenstände finden ihre Vereinigung auf natürlichem und angemessenem Wege. So wird die Geometrie auf Ausflügen praktisch durch Messungen geübt. Der Gesang, der auch auf dem Lektionsplan seine Stelle findet, wird auf Übungsmärchen und Erholungstouren ausgebildet und

bietet so für die oft peinlichen Übungen innerhalb des vorgeschriebenen Unterrichts eine angemessene und erheiternde Belohnung. Sonst ist in den anderen Unterrichtsgegenständen keine wesentliche Veränderung eingetreten, sondern im ganzen und grofsen dieselbe Verteilung des Stoffes wie zu unserer Zeit angeordnet. Denn schon damals trieb man den geographischen Unterricht in ähnlicher Weise, wie man die Geschichte lehren wollte. Wie man in dieser von der Gegenwart zur Vergangenheit zurückschreiten wollte, so ging man in jenem von dem Aufenthaltsort des Schülers aus und verbreitete sich in wachsenden Kreisen über die ganze Erde. Dazu findet sich besonders hier, wo so zahlreiche Kombinationen der geographischen Erscheinungen sich bieten, häufig Gelegenheit: Berg und Thal, Flufs und See, Quelle und Mündung in den Hauptstrom, alles liegt hier nahe bei einander und läfst sich gut verwerten. Die Naturwissenschaften in ihren einzelnen Teilen, besonders die Botanik, bilden auch, wie schon zu unserer Zeit, ein vorzügliches Mittel, um auf Ausflügen zu praktischer Verwendung zu gelangen. — Hoffentlich werden Dir diese Nachrichten ebenso zur Freude gereichen, wie sie mich vollkommen befriedigt haben.

Mit herzlichem Grufs

Dein Freund H.

* * *

Blankenburg, den 8. Aug. 1905.

Lieber Freund!

Da wir gestern einen gröfseren Ausflug in die Umgegend machten, war ich zu müde, um Dir noch zu schreiben. Das werde ich heute nachholen. Aber auch anderes habe ich nachzuholen, nämlich einen Unterrichtsgegenstand, den ich bis jetzt nicht erwähnt habe, den Religionsunterricht. Zunächst habe ich hier zu bemerken, dafs, was schon zu unserer Zeit dem Gesangbuch widerfuhr, und damals von der Bibel in Wort und Schrift gewünscht wurde, jetzt in Erfüllung gegangen ist. Die neue Bibel ist jetzt in der Schule obligatorisch. Ich brauche Dich wohl nicht daran zu erinnern, wie schon seit Jahr und Tag in Zeitungen, Zeitschriften und Broschüren davon die Rede war und wir oft darüber gesprochen haben. War es doch zuletzt fast nur eine Stimme mit Ausnahme derjenigen, die prinzipiell jeden Fortschritt verabscheuten, dafs alles, was teils sittlich anstöfsig ist, teils mit den modernen Errungenschaften der Naturwissenschaften geradezu in Widerspruch steht, aus der

Bibel auszumerzen sei. Wissen wir doch aus unserer eigenen Jugend, wie wir grade die Stellen für uns mit besonderem Behagen durchlasen, die in der Klasse aus nahe liegenden Gründen überschlagen waren.

Ein anderer Fortschritt ist der, dafs man die Anzahl der Bibelsprüche und Gesänge, die früher von den Schülern gelernt werden mufsten und zu weilen eine bedenkliche Höhe erreichten, auf das Notwendigste beschränkt hat. Man ist dabei von dem Gesichtspunkte ausgegangen, dafs viele dieser Sprüche dem Schüler entweder völlig unverständlich oder doch wenigstens nicht so abgefafst sind, dafs sie ihn zum Nachdenken reizen, und dafs auch nach vorhergegangener Erklärung seitens des Lehrers der flüchtige Sinn des Kindes zu wenig Beharrlichkeitsvermögen besitzt, um sie für spätere Jahre der Erkenntnis vorzubehalten.

Aufserdem finden sich ähnliche Kernsprüche bei den sogenannten heidnischen Schriftstellern, die der christlichen Anschauung keineswegs widerstreben.

In den unteren Klassen, bis zur Konfirmation, beschränkt sich der Religionsunterricht auf den Stoff, der auch in den Bürgerschulen für den Konfirmationsunterricht verlangt wird. In ihm wird die Kenntnis der biblischen Geschichte gefördert. Der erbauliche Teil besteht dagegen mehr in der Anregung des religiösen Gefühls, als im eigentlichen Unterricht. Dazu tragen auch die Andachten bei, die zweimal, am Anfang und Ende der Woche, in der Aula abgehalten werden. Was mich dabei besonders erfreut hat, ist, dafs mein Sohn sich über die Andachtsstunden in keiner Weise abfällig geäufsert hat. Daraus geht hervor, dafs die Andachten nicht mehr so sind, wie sie früher waren. Denn Du wirst Dich wohl noch erinnern, dafs sie häufig darin bestanden, dafs von einem der Lehrer ein Abschnitt aus der Bibel vorgelesen wurde, als ob eben nur die Form gewahrt, die Vorschrift befolgt werden solle, dafs aufserdem oft von uns Schülern den Vorträgen nicht gerade immer die gröfste Aufmerksamkeit erwiesen wurde, sondern häufig das Pensum der nächsten Stunde durchgenommen, oft auch ein Roman gelesen wurde. Man thut jetzt allerdings auch alles Mögliche, an diesen Stunden jeden Schein des Äufserlichen, Zufälligen und Gleichgiltigen zu nehmen. Einer der Religionslehrer hält einen Vortrag, der, frei gesprochen, imstande ist, die Schüler zu fesseln. Vor und nach demselben findet Gesang mit Orgelbegleitung statt, der bei besonders festlichen Ereignissen von einer kleinen Streichkapelle, die aus Schülern besteht, ergänzt wird. Aufserdem braucht auch nicht mit der Zeit gegeizt zu werden, da die folgende Stunde nicht, wie zu unserer Zeit, eine Verkürzung erleidet.

Dabei komme ich denn auch auf den musikalischen Teil des Unterrichts zu sprechen.

Bei den verschiedenen Anlagen des Einzelnen kann natürlich von einem obligatorischen musikalischen Unterricht nicht die Rede sein. Aber der Lehrer, der den Gesangunterricht leitet, ist musikalisch so durchgebildet, dafs er die üblichen Instrumente, als Orgel, Pianino, die Hauptblas- und Streich-Instrumente theoretisch beherrscht. Ferner ist er den andern Lehrern gleich gestellt und bezieht einen Gehalt, der ihn und seine Thätigkeit an die Anstalt fesselt. Er ist angewiesen, die musikalische Ausbildung der Schüler auf jedem gangbaren Instrumente zu fördern und durch passende Zusammenstellung der geeigneten Kräfte an ein Zusammenspielen zu gewöhnen. Zu dem Zweck ist ein besonderer Musiksaal, in dem ein Harmonium und Flügel nicht fehlen, ziemlich abseits in dem einen Flügel des Gebäudes eingerichtet, um gegenseitige Störungen zu vermeiden.

Von der Disziplin möchtest Du noch etwas hören. Das war zu unserer Zeit ein Hauptpunkt pädagogischer Erörterungen. »Schlagen oder nicht schlagen«, war die Frage, »Humanitätsschwindel«, war das Stichwort. Spielte doch der Karzer und Arrest noch immer eine Hauptrolle. Davon ist jetzt überhaupt nicht mehr die Rede. Züchtigung kommt nicht mehr vor. Arrest und Nachsitzen sind ein überwundener Standpunkt. Kommt einmal ein besonders schwerer Fall vor, so wird der Schüler von der Anstalt ausgeschlossen. Neuaufgenommene Schüler nehmen bald den allgemein herrschenden guten Ton an. Mein Sohn sieht es als ganz selbstverständlich an, dafs jeder mit Freuden seine Pflicht thut. Der Schüler sieht in dem Lehrer nicht mehr seinen Quälgeist, sondern jede und alle Thätigkeit ist so beschaffen, dafs sie ihm Vergnügen macht, sodafs er sie nicht als eine Arbeit oder Bürde betrachtet, sondern Verlangen darnach trägt. »Woher kommt das?« wirst Du fragen, »und worin hat das seine Ursache?« Das liegt in der ganzen Unterrichtsmethode. Es wird vom Schüler nichts verlangt, was seine Kräfte übersteigt. Jede Aufgabe ist so eingerichtet, dafs sie an eine vorhergehende anknüpft und so ein notwendiges Glied der ganzen Kette bildet. Aufserdem ist die Methode nicht schablonenhaft, sondern wird durch den betreffenden Unterrichtsgegenstand bedingt. Auf jede Aufgabe wird der Schüler durch seine frühere Thätigkeit hingewiesen und fühlt sich mit unwiderstehlicher Kraft zu ihr hingezogen. Dazu trägt natürlich das Wesen und Auftreten der Lehrer bei. Seltsame Käuze und Originale, wie sie noch zu unserer Zeit sich fanden, kennt man nicht mehr. Ein feines, gewandtes Auftreten und Benehmen ist erforderlich und wird als selbst-

verständlich vorausgesetzt. Pedantisches Wesen und eine gewisse Sucht, seine Natur hinter einem imponierenden Gebahren zu verstecken, kommt nicht vor. Der Lehrer ist immer derselbe. Er tritt nicht in die Klasse mit der stereotypen Mentormaske und -miene, sondern zeigt dasselbe Gesicht, wie zu Hause.

Noch ein anderer Punkt wird von Dir vermifst sein. Nennen wir das Kind bei seinem richtigen Namen: ich meine das Mogeln. Diese Täuschungsversuche hatten sich früher, wie Du wohl noch weifst, so eingebürgert, dafs es keinem Schüler zum Bewufstsein kam, damit ein Unrecht zu begehen, sondern mancher that sich damit hervor und fand eine Art Genugthuung darin, in dieser Geschicklichkeit Hervorragendes zu leisten. Dafs dergleichen nicht mehr vorkommt, liegt in der ganzen Einrichtung. Die häuslichen Arbeiten sind so eingeschränkt, dafs Hilfe gar nicht mehr beansprucht wird, zumal da dem Schüler in der Klasse alles so klar gemacht wird, dafs er allein damit fertig werden kann. In der Klasse selbst werden Täuschungen dadurch verhindert, dafs die Schülerzahl wie ich schon früher bemerkt habe, zwanzig nicht übersteigt. Aufserdem herrscht ein Geist unter den Schülern, der solche Ungehörigkeiten überhaupt nicht aufkommen läfst. Sie selbst sorgen dafür, dafs niemand auf unrechte Weise sich unverdientes Lob erwerbe.

»Aber das Maturitätsexamen,« fragst Du, »wie steht es denn damit?« Ja, lieber Freund, das sind *tempi passati*. Dieses Examen, wie auch das sogenannte Einjährigen-Examen sind gänzlich abgeschafft. Gottlob, sage ich, Gottlob, sagen die Schüler, Gottlob sagen die Lehrer. Welche Aufregung war das früher, wenn der Herr Schulrat erscheinen sollte und wir alle in schwarzem Frack antraten. Schon die nervöse Stimmung einzelner Lehrer, die selbst ihre Angst und Beklommenheit nicht verbergen konnten, versetzte uns in eine Aufregung, die uns die besten Gedanken raubte und häufig genug das fleifsig und mühsam eingeprägte Wissen aus dem Gedächtnis verwischte. Wie viele Zeit ging damals mit dem unseligen sogenannten Einpauken verloren! Welche Manöver wurden nicht gemacht, um sich den Erfolg möglichst zu sichern! Man hatte einen Kanon von Fragen aufgestellt, die der Herr Schulrat gewöhnlich zu stellen pflegte, auf deren Einprägung man die kostbare Zeit verwandte. *Examina rigorosa* existieren überhaupt nicht mehr. Das Zeugnis der Einjährigen fällt zusammen mit dem Zeugnis der Reife, wie es jetzt auch offiziell genannt wird, und wird durch den Beschlufs der Konferenz nach dem Urteil der betreffenden Lehrer festgestellt, ohne dafs eine besondere Prüfung *ad hoc* stattfindet. Wozu auch? Ist doch jede Lektion eine solche! Sah es doch

fast aus wie ein Mifstrauensvotum, wenn nur unter Vorsitz eines Regierungskommissars eine Prüfung und Feststellung der Kenntnisse des Schülers vorgenommen werden konnte. Aufserdem ist doch das Urteil des Lehrers, der die Schüler so lange kennt, viel mafsgebender, als die Resultate einer noch so eingehenden Prüfung. Und wie oft ist es nicht nach Aussage der Schüler selbst vorgekommen, dafs dreiste und gewandte, aber ignorante Schüler ein besseres Zeugnis davongetragen haben, als blöde und bescheidene, aber sonst solide und tüchtige! — Die Thätigkeit des Schulrats beschränkt sich auf Revision und Inspektion, Einführung neuer Lehrer und die sonstige Vermittelung zwischen Regierung und Schule. — Ich sehe im Geiste Deine bekannte Handbewegung, mit der Du auszudrücken pflegtest, dafs ich mal wieder etwas zu sanguinisch in meinen Äufserungen sei. — Allerdings suchte man schon zu unserer Zeit die körperliche Ausbildung mehr in den Vordergrund zu stellen, indem man besonders das englische Schulwesen sich zum Muster nahm, aber man schofs damals, wie das häufig vorkommt, über das Ziel hinaus. Jetzt endlich hat man eine Schule nach innen und aufsen aufgebaut, wie sie den Anforderungen der Zeit entspricht.

Der rote Faden, der sich durch die ganze Einrichtung hindurchzieht, ist der Grundsatz: »Möglichst natürlich! Keine Künstelei! Ausbildung auf natürlichem Wege mit den historisch gegebenen Hülfsmitteln! Rücksichtslose Beseitigung des Veralteten und Zeitwidrigen!« So schön die Pietät für das Gute, Althergebrachte ist, so wenig darf sie in einen Kultus ausarten, indem man stets »die gute alte Zeit« im Munde führt. —

So glaube ich Dir denn im ganzen und grofsen ein Bild der Einrichtung des hiesigen Gymnasiums entworfen zu haben. Du wirst finden, dafs wir nach manchen Schwankungen endlich die richtige Mitte getroffen haben. — Morgen reise ich mit meinem Sohne nach Süden, um den übrigen Teil der Ferien in Tirol zuzubringen.

Hoffentlich wird Dein Gesundheitszustand erlauben, dafs Du uns im Laufe des Jahres einmal in P. besuchst. Sonst mache ich einen Abstecher zu Dir, und dann können wir uns einmal wieder aussprechen.

Bis dahin lebe wohl.

Dein alter Freund H.

Der Pestalozzische Zahlbegriff.

Zwei litterarhistorische Untersuchungen von **Rudolf Knilling** in Traunstein.

(Schlufs.)

II.

Es ist ungemein schwer, in das wahre und volle Verständnis der Pestalozzischen Gedanken einzudringen. Pestalozzi war eben, wie Gerhard von Zezschwitz treffend bemerkt, »ein wunderbarer Schriftsteller«. »Voll unzähliger Wiederholungen sind seine Schriften. Kaum ist ein Thema angesponnen, so reifst ihn seine abspringende Phantasie in ganz andere Bahnen.« Pestalozzi hat dies selbst erkannt. »Freund!« schreibt er im VI. Briefe seines wiederholt zitierten pädagogischen Hauptwerkes, »Du siehst doch wenigstens die Mühe, die ich mir gebe, die Theorie meines Ganges klar zu machen. Lafs mir diese Mühe zu einer Art von Entschuldigung gelten, wenn Du fühlst, wie wenig es mir gelungen. Ich bin für das eigentliche Philosophieren im wahren Sinne des Wortes schon seit meinen zwanziger Jahren zu Grunde gerichtet.« Selbst bezüglich der Hauptbegriffe läfst uns Pestalozzi im Ungewissen, wie er dieselben gefafst und verstanden haben will. So würde man z. B. vergeblich nach einer klaren Definition des Begriffes der Anschauung, der doch das Alpha und Omega seiner Bestrebungen ausmachte, suchen. »Nur aus zerstreuten Äufserungen kann man entnehmen, wie weit er diesen Begriff gefafst hat und gefafst haben wollte.« (K. Riedel.) Ähnlich nun verhält es sich auch mit dem Pestalozzischen Zahlbegriff. Die Definition, die unser Meister selbst davon gegeben hat und welche wir im Vorstehenden eingehendst beleuchteten, ist viel zu unklar und zu zweideutig, als dafs wir einen völlig verständlichen Gedanken daraus ableiten könnten. Nur das Eine scheint gewifs, dafs Pestalozzi unter dem Ausdruck »Verkürzungsmittel« nicht blofs eine Verkürzung der Zahlbezeichnung, sondern zugleich eine Verkürzung der Sache, eine wirkliche und thatsächliche Verkürzung des Zählens verstanden hat. Aber wie ist diese Verkürzung zu denken? Das ist die Frage, die sich uns nunmehr aufdrängt. Ihre Beantwortung

ist nicht gerade leicht, aber sie wird uns dennoch gelingen, sofern wir nur aufser der Pestalozzischen Definition und einigen anderen da und dort zerstreuten theoretischen Äufserungen auch noch die eigentümliche praktische Ausgestaltung der Pestalozzischen Rechenmethode, wie sie uns in der von Krüfi veröffentlichten »Anschauungslehre der Zahlverhältnisse« entgegentritt, in Erwägung ziehen.

Zunächst sei bemerkt, dafs der Ausdruck »die Zahlen seien Verkürzungsmittel der Urform des Zählens« unverständlich bleiben mufs, solange man ihn wörtlich nimmt. Denn die Zahl kann ja, wie schon wiederholt angedeutet wurde, nur als Neben- oder Nacheinander von Einheiten (1 + 1 + 1 + 1 etc.), also nur in der Urform des Zählens gedacht werden, und diese Form vermag niemand zu kürzen.

Halten wir nun aber fest, dafs die Zahlen nur in einer einzigen Form, nämlich blofs als Inbegriff von Einheiten sich vorstellen lassen, dann bleiben für die Zahlauffassung noch immerhin zwei Möglichkeiten bestehen: die Zahlauffassung kann sich langsam vollziehen durch successives Fortschreiten von eins zu zwei, drei etc.; sie kann aber auch plötzlich und mit einem Male fix und fertig ins Bewufstsein treten. Es sind also zwei verschiedene Auffassungsweisen denkbar, eine langsamere durch eigentliches Zählen und eine rasche, plötzliche, augenblickliche durch simultane Sinneseindrücke, durch unmittelbare, zeitlose, ruhende Wahrnehmung, Anschauung oder Betrachtung. Und wenn wir diese beiden Auffassungsweisen mit einander vergleichen, so entdecken wir, dafs zwar allen zweien die Perzeption der einzelnen in der betreffenden Menge oder Zahl inbegriffenen Einheiten, also des 1 + 1 + 1 + 1 etc. oder der Urform des Zählens gemeinsam ist, dafs aber dessenungeachtet die zweite Auffassungsweise von der ersten wieder wesentlich verschieden ist; was jene plötzlich, momentan, gleichsam mit einem Schlage perzipiert, das wird durch diese nur successive und allmählich in einem zeitlichen Nacheinander gewonnen. Freilich von einer Verkürzung der Urform des Zählens kann auch bei der momentanen Zahlauffassung, bei der unmittelbaren Zahlanschauung nimmermehr die Rede sein. Auch mag es dahingestellt bleiben, ob die Perzeption der Zahl durch simultane Sinneseindrücke auf denselben psychologischen Gesetzen ruht wie jene andere durch successives Zählen. Es wäre ja möglich, dafs wir es hier mit zwei grundverschiedenen Vorgängen zu thun haben, von welchen jeder wieder seiner eigenen Gesetzmäfsigkeit folgte und welche nur das eine mit

einander gemein hätten, dafs sie beide zur Erfassung der Zahl führen.

Aber unbestreitbare Thatsache ist es, dafs diese zwei verschiedenen Perzeptionsweisen existieren. Niemand kann sie leugnen oder wegdisputieren. Erfahren wir doch stündlich, wie wir kleinere Mengen, z. B. die 2, 3, 4 oder 5, auf den ersten Blick und ohne eigentliches Zählen richtig zu erkennen vermögen, und haben wir schon als Kinder das successive Fortschreiten an der Zahlnamenreihe, d. i. das Zählen als ein wichtiges Werkzeug zur Erfassung und Bestimmung gröfserer Zahlen kennen und gebrauchen gelernt.

Thatsache ist es endlich, dafs die momentane Auffassung der Zahlen durch gleichzeitige Sinneseindrücke sich ungleich rascher und kürzer vollzieht, als jene andere, welche wir im successiven Zählen bethätigen, und dafs wir daher die erstern mit einigem Rechte als ein »Verkürzungsmittel« bezeichnen können.

Es fragt sich nun: Hat Pestalozzi auch wirklich diese beiden Zahlauffassungsweisen unterschieden und haben sie einen bestimmenden Einflufs auf die Gestaltung seines Zahlbegriffes, dann der Definition, die er uns von demselben gegeben, und endlich seines eigentümlichen Lehrverfahrens geübt?

Wer Pestalozzis Buch »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« oder auch nur die Beschreibung seiner Methode in Jänickes Geschichte des Rechenunterrichts studiert hat, mag sich versucht fühlen, unserer Frage sofort und ohne langes Besinnen mit einem entschiedenen Ja zu beantworten.

Indes soll nicht das Gefühl, nicht unsere blofse subjektive Vermutung das Ausschlaggebende in unserem Urteile sein; wir wollen vielmehr wieder nach klaren, überzeugenden Gründen suchen, nach Gründen, welche unmittelbar aus Pestalozzis eigenen Worten geschöpft wurden und welche selbst unser ausgesprochenster Gegner gelten lassen mufs.

Das erste Argument nun, das wir ins Treffen zu führen vermögen, lautet: Die Pestalozzische Definition der Zahl erhält einen durchsichtig klaren und allgemein verständlichen Sinn, sobald man ihr die begriffliche Unterscheidung zwischen der successiven und der momentanen Zahlauffassungsweise zugrundelegt; aber auch die Bemerkungen, welche Pestalozzi seiner Definition noch gelegentlich anfügte, z. B. dafs den Verkürzungsmitteln oder Zahlen »innere Wahrheit« zukäme, dafs sie den Kindern auch ohne Anschauung »unglaublich leicht« würden usw., also alle jene Bemerkungen, welche wir bis

jetzt nicht recht zu deuten verstanden, erscheinen uns nunmehr sinn- und bedeutungsvoll. Wie Schuppen fällt es uns plötzlich von den Augen, was die geheimnisvollen dunklen Worte im letzten Grunde sagen sollen. Daraus aber folgt mit ziemlicher Gewifsheit, dafs unsere Annahme richtig ist, und dafs Pestalozzi thatsächlich zwischen dem Zählen und der unmittelbaren Zahlanschauung unterschieden hat.

Nach der Pestalozzischen Definition sind die Zahlen Verkürzungsmittel der Urform alles Zählens; er will damit offenbar behaupten: Wer die Anschauung oder Vorstellung einer Zahl besitzt, der ist der Mühe des zeitraubenden successiven Zählens enthoben; die Zahlanschauung oder Zahlvorstellung läfst ihn plötzlich und mit einem Blicke erkennen, was das Zählen ihm erst in einem allmählichen schrittweisen Nacheinander zum Bewufstsein zu bringen vermag.

Aber auch die Zahlnamen erscheinen uns nun als Verkürzungsmittel, so z. B. der Name »drei« als eine Verkürzung des umständlichen Ausdruckes »1 + 1 + 1«, das Wort »vier« als eine kürzere Form für die Bezeichnung »1 + 1 + 1 + 1«.

Begreiflich wird es uns mit einem Male, wie Pestalozzi seine Definition von der Sache und dem Zeichen, vom Zahlbegriff und vom Zahlnamen zugleich auszusagen vermochte. In der That, die Zahl sowohl als auch ihr Name läfst sich von dem eben entwickelten Gesichtspunkte aus als eine Verkürzung des Zählens fassen, und zwar die Zahl als eine Verkürzung des Zählvorganges, der Zahlname dagegen als ein kürzerer Ausdruck für die den Zählakt begleitende und kontrollierende ausführliche Sprechweise.

Begreiflich wird es uns ferner, was Pestalozzi unter der »inneren Wahrheit« der Verkürzungsmittel oder Zahlen verstand und weshalb seine Methode vor allem den einen Zweck verfolgte, »das Bewufstsein der Urform der Zahlenverhältnisse« möglichst tief und umfassend der Kindesseele einzuprägen. Das Kind sollte es nämlich nach und nach dazu bringen, sich jede Zahl auf das klarste und deutlichste vergegenwärtigen zu können. Beim Aussprechen der »Sieben« z. B. soll es sofort sich sieben mal 1 oder 7 Einheiten in anschaulicher Bestimmtheit vorzustellen vermögen; gelingt ihm dies nicht, so ist die 7 für dasselbe nur ein leeres Wort, seine Wahrheit existiert nicht in der Seele. Dafs dies aber thatsächlich Pestalozzis eigentliche Meinung war und dafs ich hier also keine blofse Vermutung niederschreibe, ergiebt sich aus folgendem wörtlichen Zitat, welches ich wieder dem VIII. Briefe des Pestalozzischen Buches »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« entlehne: »Wenn wir blofs auswendig lernen: 3 und 4

ist 7, und dann auf dieses Sieben bauen, als wenn wir wirklich wüfsten, dafs 3 und 4 7 ist, so betrügen wir uns selbst; denn die innere Wahrheit dieses Siebens ist nicht in uns, indem wir uns allein des sinnlichen Hintergrundes, der ihr leeres Wort uns allein zur Wahrheit machen kann, nicht bewufst sind.«

Aber nicht blofs die Pestalozzische Definition der Zahl nebst den Bemerkungen, die sich gelegentlich daran geknüpft finden, ist uns nun völlig verständlich geworden; nein, wir vermögen jetzt auch die ganze »Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse« mit ihren Tausenden von Formeln und Sätzen richtig zu würdigen; wir vermögen den Pestalozzischen Unterrichtsgang mit allen seinen leitenden Gesichtspunkten und Grundsätzen zu erklären; wir vermögen selbst jene Stellen, welche seither als unklar, unbestimmt und vieldeutig galten und über deren eigentlichen und wahren Sinn die Meinungen der Rechenmethodiker weit auseinandergingen, auf eine so bestimmte, verlässige und exakte Weise auszulegen, dafs jeder vernünftig Denkende uns zustimmen mufs.

Klar, sonnenklar erkennen wir zunächst, welche Rolle dem eigentlichen Zählen wie auch dem Zahlanschauungsprinzipe von Pestalozzi zugewiesen wurde. Es unterliegt für uns nicht dem mindesten Zweifel, dafs die ersten Übungen, welche Pestalozzi das Kind vornehmen liefs, Zählübungen waren. Die Urform des Zählens galt ihm ja als die Grundlage alles Rechens, sie galt ihm als das Ursprüngliche und Erste, das allem anderen, das sogar der Zahlbildung vorausgehen mufste. Die Zahlen sind nach Pestalozzi blofse Verkürzungsmittel jener Urform, sie konnten darum auch nur aus der letzteren abgeleitet und begründet werden. Wir vermöchten eine Reihe von Zitaten anzuführen, aus denen unbestreitbar hervorgeht, dafs unser Reformator vor allem zählen liefs. Doch auch das ist unzweifelhaft gewifs, dafs das Zählen ihm nur als Vorstufe oder Vorübung galt. Den Schwerpunkt des Rechenunterrichts verlegte er nicht in das Zählen, sondern in die Zahlanschauung als solcher. So wurde, wie Proffessor Wildermuth in Schmids Encyklopädie, Band II, S. 771 mitteilt, bei der erstmaligen Vorführung der Einheitstabelle und zwar zu dem Zwecke der Orientierung gezählt, dann aber ging es an ein Betrachten und Vergleichen der Strichgruppen, und an Stelle des Zählens trat die ruhende Wahrnehmung, die unmittelbare Anschauung. Weshalb hätte Pestalozzi die Zahlübungen auch länger fortsetzen sollen, vermag doch schon der Schüler,

nachdem er die Strichgruppen der Einheitstabelle durch Zählen gefunden, das nächste Mal die bereits gezählten Striche auf den ersten Blick und ohne eigentliches Zählen richtig aufzufassen und zu erkennen. Er weifs, in den Quadraten der ersten Horizontalreihe stehen 10 mal 1 Strich, in den Quadraten der zweiten Reihe 10 mal 2 Striche, in jenen der dritten Reihe 10 mal 3 Striche usw. Die rasche, plötzliche, zeitlose Auffassung der Zahl in der unmittelbaren sinnlichen Anschauung verdient aber den Vorzug vor dem zeitraubenden successiven Zählen; ja jene Auffassungsweise macht nach der Pestalozzischen Definition das eigentliche Wesen der Zahl aus. Sie mufs besonders sorgfältig geübt und gepflegt werden, und zwar dies um so mehr, als sie zugleich eine wesentliche Vereinfachung des Rechnens ermöglicht. — Schweben dem Geiste völlig klare und bestimmte Anschauungen oder Vorstellungen der Zahlen vor Augen, dann braucht er sich nur auf diese seine Vorstellungen zu besinnen, um im Nu jedes geforderte Rechenexempel auflösen zu können. Ja, es war sogar Pestalozzis Überzeugung, dafs das Kind selbst solche Aufgaben, die man vorher noch nie an dasselbe gestellt hatte, die ihm also vollständig neu sind, durch blofse Anschauung oder auch durch blofses Besinnen auf die Zahlvorstellung zu berechnen vermöge. Zur Erläuterung dieser Ansicht führt er das Rechenbeispiel an »Wie vielmal ist 7 in 63 enthalten?« und fährt dann wörtlich fort: »Jetzt nach der Methode stehen dem Kinde neunmal 7 Gegenstände vor Augen, und es hat sie so als neun nebeneinanderstehende Sieben zählen gelernt; folglich hat es über diese Frage nichts mehr zu denken, es weifs es aus dem, was es schon gelernt hat, bestimmt, was man es jetzt, obgleich zum ersten Male fragt, dafs nämlich 7 in 63 neunmal enthalten ist.« (Wie Gertrud usw. II. Brief.)

Freilich bedarf es auch nach Pestalozzis Meinung der gröfsten methodischen Kunst, um den Schüler zu einem derartigen Rechnen anzuleiten und zu befähigen. Aber durch Benützung »aller Vorteile, die eine tiefe Psychologie und die umfassendste Kenntnis der unwandelbaren Gesetze des physischen Mechanismus dem Unterrichte allgemein gewähren können,« wie auch durch Aufstellung und Befolgung des lückenlosesten Lehrganges wird das Ziel dennoch sicher erreicht werden. Die »Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse« macht durch den »gesicherten Vordergrund der Anschauung« die Rechenkunst den Kindern leicht und erhebt zugleich das Rechnen »zum Fundamente deutlicher Begriffe«; »so dafs man im eigentlichen Verstande sagen kann, ein solches Rechnen sei nur Vernunftübung und überall kein Gedächtniswerk oder kein

routinenmäfsiger Handwerksvorteil; es sei das Resultat der klarsten bestimmtesten Anschauung und führe zu nichts als zu deutlichsten Begriffen.«

Das ist Pestalozzis wahre und wirkliche Überzeugung, verbürgt durch seine eigenen Worte. Die Voraussetzung aber, aus welcher er sie, wie sein ganzes rechenmethodisches System entwickelte und schöpfte, haben wir bereits oben kennen gelernt in seinem leitenden Prinzipe, nämlich in dem einen Gedanken, dafs die Zahlen Verkürzungsmittel der Urform des Zählens seien.

Kunstlehre und Zeichnen.

Von **Martin Ludwig** in Leipzig.

Die Kommission zur Beratung der Reform des Mittelschulzeichenunterrichts im Verein österreichischer Zeichenlehrer, bestehend aus den Herren A. R. Hein, Karl Hofbauer, Karl Schmid, Robert Seeböck und Hans Watzek, hat die gesammelten Ergebnisse vierjähriger ernster Arbeit der Öffentlichkeit übergeben, um die darin dargelegten Bestrebungen auch in weiteren Kreisen bekannt zu machen und Interesse für dieselben zu erwecken.[1]) Dieses Interesse ist der Arbeit von vornherein schon gesichert, auch aufserhalb der Grenzen Österreichs, da die leitenden Ideen der hier dargelegten Anschauungen, als von allgemeiner Menschenbildung ausgehend, Anspruch auf allseitige Beachtung erheben dürfen. Übrigens werden diese Reformvorschläge nicht als etwas vollkommen Abgeschlossenes, absolut Fertiges hingestellt, sondern sie sollen lediglich als ausbildungsfähige Vorschläge aufgefafst werden. In Anbetracht der Wichtigkeit des Gegenstandes dürfte es sich empfehlen, einen kurzen Auszug des Dargebotenen zu liefern, was hiermit und soweit als möglich in wörtlicher Anführung des Textes geschehen soll.

Das Vorwort giebt einen kurzen Rückblick auf die jüngste Geschichte des Zeichenunterrichtes der österreichischen Schulen. Es beleuchtet zunächst den wesentlich manuelle Fertigkeit bezweckenden Zeichenunterricht vor dem Jahre 1873, welcher das ästhetische Moment gar nicht berücksichtigte, da mündliche Erläuterungen fast grundsätzlich ausgeschlossen waren. In genanntem Jahre vollzog sich infolge des Aufschwunges des Kunstgewerbes und der damit verbundenen Organisation und Reorganisation kunstgewerblicher Lehranstalten auf Anregung des Hofrates R. v. Eitelberger eine Reform des Zeichenunterrichtes, wobei an Schulen allgemein bildenden Charakters den **praktischen Bedürfnissen in überreichem Mafse** Rechnung getragen wurde.

Dieser bis auf den heutigen Tag unverändert bestehende Lehrplan sucht das bildende Moment in erster Linie in der graphischen

---

1) **Vorschläge zu einer Neugestaltung des Zeichenunterrichtes an Mittelschulen. X u. 55 S. 8⁰ Wien 1890 Verlag der Manzschen k. u. k. Hof-Verlagsbuchhandlung.**

Darstellung. Der Ausbildung des räumlichen Anschauungs- und Vorstellungsvermögens wird der zweite Platz eingeräumt. Satz 2 und 3 der von Eitelberger gekennzeichneten »Aufgaben des heutigen Zeichenunterrichtes« lauten: 2) »Im Zeichenunterrichte mufs vorerst die Hand geübt werden; wird die Hand richtig gebildet, so entwickelt sich der Verstand von selbst, von selbst schärft sich der Blick für körperliche Schönheit.« 3) »Beim Zeichenunterrichte werden die Vorlagen gewählt, nicht um durch sie den dargestellten Gegenstand kennen zu lernen, sondern um darnach zeichnen zu lernen, Auge und Hand zu üben.« Die Erwerbung und Pflege des Sinnes für räumliche Schönheit wurde erst in letzter Linie dadurch berücksichtigt, dafs bei der Approbation und Auswahl der Vorlagen das ästhetische Moment mafsgebend sein — die Zeichenvorlagen als ein künstlerisches Bildungsmittel wirken und durch »gelegentliche Bemerkungen« beim Unterrichte ein Kunstverständnis angebahnt werden sollte. Nicht durch systematische Anleitung, sondern hauptsächlich durch Angewöhnung wollte man dem Schüler die Erkenntnis des Schönen vermitteln.

Inzwischen ist stetig an der Verbesserung des Zeichenunterrichtes gearbeitet worden. Auch sind ganz andere Anschauungen über Zweck, Ziel und Betrieb des Zeichenunterrichtes zur Geltung gelangt, und so erstand denn für den Verein österreichischer Zeichenlehrer die Aufgabe, die von vielen Seiten angeregten Verbesserungsvorschläge in Beratung zu ziehen. Die zu erstrebende Reform konnte sich jedoch nicht, wie anfangs beabsichtigt war, blofs auf die Methode und die Lehrmittel beschränken, sie mufste vielmehr auch auf das Stoffliche des Gegenstandes ausgedehnt und ihm eine Auffassung zugrunde gelegt werden, welche dem Charakter allgemein bildender Schulen besser entspricht. Das Wesen dieser Neugestaltung des Zeichenunterrichts liegt im Gegensatze zu den bis heute giltigen Lehrbestimmungen in der besonderen Hervorhebung des ästhetisch bildenden Momentes.

Die dreifache Unterrichtsaufgabe des Zeichnens an der Mittelschule wurde in der folgenden Weise angeordnet:

1) Erweckung und Ausbildung des Sinnes für das Schöne auf dem Gebiete der Kunst und des Kunstgewerbes.

2) Ausbildung des räumlichen Anschauungs- und Vorstellungsvermögens.

3) Erwerbung der zu einer einfachen zeichnerischen Darstellung nötigen technischen Fertigkeit.

In diesem Sinne genommen ist der Zeichenunterricht berechtigt, an Schulen allgemein bildenden Charakters als obligater und den anderen Fächern gleichwertiger, sowie in jedem Punkte gleichberechtigter Gegenstand gelehrt zu werden.

Da die oberste Unterrichtsaufgabe (die ästhetische Ausbildung) durch blofse Übung des Auges und der Hand — also auf dem Wege der Angewöhnung nur mit unverhältnismäfsigem Aufwand von Zeit und Arbeitskraft erlangt werden kann, so ist das Erreichen dieses Zieles auf dem kürzeren und rationellen Wege der Belehrung anzustreben. Mithin mufs das Notwendigste aus den kunstwissenschaftlichen Disciplinen, als: Kunstformenlehre, Stillehre, Kunstgeschichte, Technologie, in den Unterrichtsstoff einbezogen werden.

Die Mittelschule hat nicht den Zweck, zukünftige Künstler oder mindestens tüchtige Freihandzeichner heranzubilden, sie soll nicht Fachbildung, sondern allgemeine Menschenbildung vermitteln. Nebst den grundlegenden Kenntnissen in Wissenschaft und Litteratur hat sie, als zur harmonischen Ausbildung unerläfslich, auch die Erweckung und Ausbildung des Sinnes für das Schöne auf dem Gebiet der bildenden Kunst zu fördern.

Das Zeichnen wird darum nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern als Mittel zum Zwecke der Erweckung des Kunstverständnisses. Es soll daher in geringerem Umfange, aber planmäfsiger als bisher betrieben, jeder zeitraubende und schleppende Vorgang vermieden werden. Haschen nach malerischen Effekten, das heute noch vielfach beliebte »Bildchenmachen« soll unterbleiben, hingegen auf das Skizzieren mehr Gewicht als bisher gelegt und der Zeichnung mehr der Charakter einer Studie gegeben werden.

Dieser auf ganz anderen Grundlagen stehende Unterrichtsgegenstand würde auch anders benannt werden müssen. Die Kommission hat sich für den Titel Kunstlehre und Zeichnen entschieden.

Der Befürchtung, dafs der vorgeschlagene Lehrstoff zu umfangreich sei, um dem Schüler zum vollen Verständnis gebracht zu werden, wird entgegengehalten, dafs ein klares Urteil über die Möglichkeit der Reformvorschläge sich erst beim praktischen Durcharbeiten derselben erweisen könne.

Übrigens sind die Vorschläge nicht etwa auf Grund reiner Spekulation, sondern vielmehr zum grofsen Teile auf Grund eigener Schulerfahrung aufgebaut worden, indem die Kommissionsmitglieder, soweit es mit den bestehenden Unterrichtsbestimmungen vereinbar war, im Sinne der Vorschläge gearbeitet und sich von der Unbedenklichkeit der angestrebten Reformen überzeugt haben.

Mit dem angeführten Lehrstoffe soll durchaus nicht der Begriff langer Vorlesungen verbunden werden. Es ist Sache der Methode, den Stoff mit weiser Beschränkung zu verarbeiten und die Besprechuug und Anschauung der darzustellenden Formen Hand in Hand mit dem Zeichnen derselben vorzunehmen.

Der Stoff soll klassen- und semesterweise verteilt werden, damit man genau sagen könne, was und wann man etwas lehren wolle. Die Methode hingegen soll innerhalb gewisser Grenzen frei sein. Eine Überbürdung der Schüler kann nicht stattfinden, da man keine Erhöhung der Stundenzahl voraussetzt und keine Hausaufgaben fordert. Es soll nur eine bereits anerkannte Disciplin im modernen Sinne ausgestaltet werden.

Der 1. Teil des Büchleins bespricht und begründet die allgemeinen Grundsätze, und zwar

I. Stellung, Wesen, Aufgabe und Stoff des Unterrichtsgegenstandes,
II. die Methode desselben und
III. die Verteilung des Unterrichtsstoffes.

Das Wichtigste über Wesen und Aufgabe des Unterrichtsgegenstandes ist schon kurz erwähnt worden.

I. Der Unterrichtsstoff soll gegliedert sein:

a. in Fachlehren (das Wesentlichste aller jener kunstwissenschaftlichen Disziplinen, welche zu einer auf Verständnis beruhenden systematischen Übersicht über die Gebiete der bildenden Kunst und des Kunstgewerbes notwendig sind: Kunstformenlehre, Stillehre, Kunstgeschichte, Technologie),

b) Hilfslehren (das Nötigste aller jener Disziplinen, welche der Auffassung und zeichnerischen Darstellung dienlich sind: Geometrie, Projektion, Schattenlehre, Perspektive, Farbenlehre, Proportionslehre, Knochen- und Muskellehre des menschlichen Kopfes) und

c) in zeichnerischen Übungen (1. tektonischer Objekte in geometrischer und perspektivischer Ansicht; 2. des Fachornamentes mit und ohne Farbengebung; 3. des plastischen Dekors; 4. des menschlichen Kopfes als Gegenstand der selbständigen Plastik und Malerei und der menschlichen und tierischen Gestalten, insoweit diese als Motive in der Ornamentik auftreten).

Mit weiser Mäfsigung hat die Kommission das Nachbilden körperlicher Kunstformen (das Modellieren) nicht mit in den Plan aufgenommen, trotzdem dasselbe eine vollkommenere Formenkenntnis vermittelt als die beste Abbildung.

Das Modellieren kann der umständlichen und zeitraubenden Handhabung des Darstellungsmaterials wegen an allgemeinbildenden Schulen nicht obligat eingeführt werden. Hier mufs die flächenhafte Darstellung des Körperlichen eintreten.

Sollen in der Darstellung auch alle künstlerischen Effekte in der Mittelschule vermieden werden, so ist doch dahin zu streben, »dafs alle ihre Schüler jenen Grad technischer Fertigkeit erlangen, welcher einer Zeichnung den Charakter der Einfachheit und Sauberkeit und vor allem den der Klarheit verleiht.«

Das Gedächtniszeichnen soll auf allen Stufen gepflegt werden, ebenso »jene selbstthätige Verarbeitung, welche

sich innerhalb der für jede Stufe vorgezeichneten Grenzen hält und im wesentlichen auf Kombination nur der bisher kennen gelernten Formen beruht, da sie es ermöglicht, die einfachsten Bedingungen formaler Schönheit auch an den eigenen Erzeugnissen der Schüler zu erörtern und ein Mittel ist, die Phantasie zu wecken und zugleich zu zügeln.« Dieser Passus, welcher uns mit besonderer Befriedigung erfüllt, giebt uns zugleich eine gewisse Genugthuung. Im Jahre 1884 waren es Wiener Preisrichter, welche auf der Berliner Ausstellung die schon damals in Deutschland (namentlich in Leipzig) gepflegte Richtung des selbstthätigen Zeichnens auf das schärfste verurteilten. Heute wird dieselbe Forderung von Wien aus gestellt.

Das Gute und Richtige durchbricht eben die Macht des Vorurteils und ebnet sich selbst die Wege. Es giebt aber auch nichts naturgemäfseres, als das selbstthätige Zeichnen, gleichviel mit welchem Namen, ob Programmarbeit, ob Komponier- oder Kombinierübung, man es belegt. Niemals würde das Zeichnen eine Gleichberechtigung mit anderen Unterrichts-Disziplinen zu fordern berechtigt sein, wenn es darauf verzichten wollte; es wäre, was das alte Schulzeichen war, eine mechanische Beschäftigung, ein Dressieren, gegebene Formen möglichst bald und möglichst der Vorlage gleich an Form und Güte herzustellen. Wie eine selbständige deutsche Arbeit der beste Beweis vom Erfolg des deutschen Unterrichtes, so ist eine selbständige zeichnerische Darstellung der eignen Gedanken der Prüfstein des erhaltenen Zeichenunterrichtes, das untrüglichste Auskunftsmittel, um zu erfahren, inwieweit derselbe dem Schüler sozusagen in Fleisch und Blut übergangen ist.

Mit Recht soll das Körperzeichnen nicht von wissenschaftlicher Perspektive ausgehen, sondern nach der Anschauung geübt werden, da dieser Weg der sicherste und natürlichste ist, zum Verständnisse der Perspektive zu gelangen. Denn hierbei ist der Schüler von Anfang an gezwungen, die eigentümlichen Schwierigkeiten der perspektivischen Darstellung zu überwinden und die elementaren Gesetze der Darstellung bei genügender Anleitung selbst zu finden.

Dem Flachornament (es ist wohl das Flächenornament gemeint) soll als dem leichtverständlichen, nur ästhetischen Bedürfnissen entsprechenden Bestandteile der tektonischen Gebilde aller Zeiten und Völker ein hervorragender Platz eingeräumt werden. Das Flächenornament bedarf, um Flächenwirkung zu erzielen, der Farbe, darum ist Belehrung über Farbengebung und Farbenharmonie damit zu verbinden.

Aus der ausführlichen Begründung des »figuralen Zeichnens« seien folgende Leitsätze hervorgehoben: a. Die Darstellung der menschlichen Figur ist Hauptziel eines Teiles der bildenden Kunst (Malerei, Plastik). Die bildliche Darstellung des menschlichen Kopfes giebt Gelegenheit, auch diesen Teil der bildenden Kunst in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. — b. Die zur Darstellung des mensch-

lichen Kopfes erforderlichen anatomischen Kenntnisse bilden in der Mittelschule kein Hindernis für die Aufnahme des figuralen Zeichnens in den Unterrichtsstoff. — c. Übungen im figuralen Zeichnen sind besonders geeignet, das Beobachtungsvermögen überhaupt zu schärfen und zu verfeinern. — d. Die wegen der Schwierigkeiten des Gegenstandes und wegen der vielfach ungünstigen durchschnittlichen Unterrichts-Erfolge wider das Kopfzeichnen erhobenen Einwände sind nicht genügend gerechtfertigt.

II. Methode.

A. Lehrgang. Die allgemein methodischen Grundsätze, welche für den Unterricht in allen obligatorischen Lehrgegenständen an Mittelschulen mafsgebend sind, sollen auch vollinhaltlich für den Unterricht in Kunstlehre und Zeichnen gelten.

Der Unterrichtsstoff gliedert sich in Lehr- und Übungsstoff. Diese Trennung findet jedoch erst allmählich auf der Mittelstufe statt und besteht vollständig in den obersten Klassen. Der Unterrichtsstoff umfasse in jeder Richtung nur das unumgänglich für den allgemeinen Zweck der Schule Notwendige, werde aber zum vollen Verständnis gebracht. Er ist in lückenloser Folge anzuordnen und klassen- und semesterweise aufzuteilen.

B. Lehrform: 1. Der Lehrstoff jeder Art ist unbedingt im Massenunterricht zu erledigen, bei der zeichnerischen Einübung des Gelehrten ist der Massenunterricht zu empfehlen. 2. Beim Unterricht ist der ausgiebigste Gebrauch von dem vorhandenen Anschauungsmateriale zu machen und die Tafelvorzeichnung des Lehrers reichlich zu Hilfe zu nehmen, wobei der Schüler in sauberen Skizzen oder sorgfältigen Zeichnungen den Ausführungen des Lehrers an der Klassentafel gleichschrittig folgen.

III. Grundsätze, betreffend die Verteilung des Unterrichtsstoffes:

A. Allgemeine.

1. Der Unterrichtsstoff ist so einzuteilen, dafs derselbe in jeder Klasse sowohl vorbereitend als auch abschliefsend erscheint.

2. Der Unterrichtsstoff ist auf die einzelnen Klassen und Semester gleichmäfsig zu verteilen und in ununterbrochener Folge fortzuführen.

3. Das Stundenausmafs beträgt in jeder Klasse einer siebenklassigen realistischen Mittelschule je vier Stunden, in achtklassigen Mittelschulen mit realistischen Unterklassen beträgt es in den ersten vier Klassen je vier, in den obersten vier Klassen je drei Stunden, an einem Gymnasium je drei Stunden per Klasse und Woche.

4. Die Aufstellung gesonderter Lehrpläne für Realschulen, Real-Gymnasien und Gymnasien ist nötig und durch den verschledenen Charakter dieser Studienanstalten sowohl, als auch durch das verschiedene klassenweise Stundenausmafs bedingt.

B. Die vier Unterklassen betreffend.

1. Der Unterrichtsstoff ist entnommen dem Bereiche der ele-

mentaren Ornamentik, der einfach gestalteten architektonischen und kunstgewerblichen Einzelheiten und selbständigen Gebilden dieser Art.

2. Das geometrische Ornament werde in seiner freihändigen Darstellung eingeschränkt, da dieser Gegenstand naturgemäfs mit Anwendung von Hilfsmitteln eine eingehendere Behandlung zuläfst.

3. Es sind alle ausführlichen Wiederholungen des Unterrichtsstoffes früherer Jahre zu vermeiden.

4. Der Unterricht in den zwei ersten Klassen beziehe sich der Hauptsache nach auf die Ornamentik.

5. Das Körperzeichnen werde im zweiten Semester der zweiten Klasse eingeleitet und gleichmäfsig auf die zwei folgenden Klassen verteilt.

6. Die plastische Verzierung wird im zweiten Semester der dritten Klasse begonnen und in der vierten Klasse fortgesetzt.

C. Die Oberklassen betreffend.

1. Der Unterrichtsstoff ist entnommen:

a) dem Bereiche der Architektur und der kunstgewerblichen Gebilde und deren Ornamentation;

b) dem Bereiche der selbständigen Malerei und Plastik. (Insonderheit Darstellung des menschlichen Kopfes.)

2. Der Unterrichtsstoff aus dem Gebiete der Architektur und des Kunstgewerbes sei, als der wichtigere Teil, überwiegend.

3. Stillehre und Kunstgeschichte, auf welche der Unterricht in den Oberklassen vorbereitet, treten hier, dem historischen Entwicklungsgange folgend, zuerst als eine systematische Kunstlehre auf.

4. Stillehre und Kunstgeschichte verbleiben in ihrem natürlichen Zusammenhang und werden nicht getrennt behandelt. —

Das Heft enthält nun noch in seinem 2. und 3. Teile einen auf Grund des Vorherbesprochenen aufgebauten ausführlichen Lehrplan für Realschulen, worin der Unterrichtsstoff in übersichtlicher Anordnung auf die einzelnen Klassen und Semester verteilt ist (9 Seiten), sowie ausführliche Erläuterungen zu diesem Lehrplan (28 Seiten). Um unnötige Wiederholungen zu vermeiden, sollen dieselben hier nicht ausführlich besprochen werden. Nur Einiges sei in Kürze hervorgehoben.

In der Farbenlehre beschränke man den optischen und den physikalischen Teil nach Möglichkeit, da beides für das elementare Kunstverständnis vollkommen entbehrlich ist. — Bei Besprechung der Vorbilder des vegetabilen Ornamentes sollen die den konventionellen Kunstformen vermutlich zu Grunde liegenden Naturformen vergleichend besprochen werden. — Jede Zeichnung werde mit den Grundlinien, den charakteristischen Hauptlinien des Ornamentes begonnen. Nur hiedurch können grobe Fehler vermieden werden und die Schüler zum wirklichen Verständnis des organischen Aufbaues eines Ornamentes gelangen. — Auch sollen die Schülerzeichnungen von Anfang an nach bestimmten Mafsangaben ausgeführt werden.

— Beim freien Ornament soll die geometrische Grundeinteilung mit Lineal, Zirkel und Mafsstab hergestellt werden, da die freihändige Darstellung geometrischer Einteilungen nur zwecklose, zeitraubende, den Schüler ermüdende und die Sauberkeit der Arbeit ungünstig beeinflussende Wiederholung der elementarsten Übungen ist. — Im ornamentalen Zeichnen ist das Abtonen der Flächen mit Schraffen im allgemeinen zu vermeiden, da diese Arbeit die Augen ermüdet, zeitraubend ist, durch dieselbe der gewünschte Erfolg nur sehr unvollkommen erzielt wird und ein solches Verfahren in der Kunstpraxis nur selten Verwendung findet.

Nicht völlig zustimmen möchten wir dem Satze »Die Ornamente sind soweit als thunlich in der Gröfse der Originalarbeit auszuführen, da viele Ornamente in der Wirkung nur für einen bestimmten Gröfsengrenzwert berechnet sind.« Es empfiehlt sich vielmehr aus pädagogischen und praktischen Gründen, auf eine Ausführung in verändertem Mafsstabe (Vergröfserung oder Verkleinerung) zu dringen. Damit ist von vornherein jedem Betrug seitens des Schülers, welchen er bei dem Kopieren in Originalgröfse durch Mifsbrauch der Vorlage zu versuchen nicht selten Veranlassung findet, ein Riegel vorgeschoben. Allerdings ist die Wiedergabe einer Zeichnung in verändertem Mafsstabe eine bedeutend schwierigere Aufgabe; denn es wird dabei ein allseitigeres Vergleichen der Längen- und Breitenverhältnisse des zu zeichnenden Gebildes gefordert. Beim Übertragen in andere Gröfsen ist ein viel genaueres Überdenken notwendig, als beim einfachen Nachahmen der gegebenen Gröfse. Es wird aber auch bedeutend mehr dabei gelernt. Allerdings möchten auch Ornamente in Originalgröfse nachgezeichnet werden, doch kann der oben angeführte Grund, dafs viele Ornamente in der Wirkung nur für einen bestimmten Gröfsengrenzwert berechnet sind, für die Wiedergabe im Schulzeichnen nicht als durchaus stichhaltig erachtet werden. Denn demnach könnten Ornamente blofs bis zu einer gewissen durch den Zeichenbogen bestimmten Gröfse zur Darstellung gelangen, während z. B. gröfsere Dekorationsmotive, die nach Umständen zweckmäfsigere und für die zeichnerische Ausbildung geeignetere Formen aufweisen, schon aus dem Gründe ausgeschlossen werden müfsten, weil sie zu umfänglich für die Zeichenfläche sich erwiesen. Auch bedenke man die Konsequenzen, die sich aus dieser Forderung ergeben. Da der Zeichenunterricht soviel als möglich nach Wandtafeln erteilt werden soll, so müfste das Format der Zeichnungen, entsprechend der Gröfse dieser Wandtafeln, ein ziemlich unhandliches werden. Endlich, und das ist der Hauptgrund, verlangt es das Leben, dafs man eine Verzierung in eine andere Gröfse übertragen und dieser anpassen lerne. Wie selten kommt es vor, dafs ein Ornament in der gegebenen Gröfse gebraucht werden kann; folglich mufs das Vergröfsern und Verkleinern geübt werden. — Mit Recht sollen diejenigen Hilfslinien, welche als

geometrische Grundeinteilung für eine ornamentale Zeichnung dienen, auf das Mindestmafs beschränkt werden. Auch ist jedes Liniennetz, das nicht in organischem Zusammenhang mit den darzustellenden Formen steht, unbedingt zu vermeiden, da durch Anwendung derartiger unlogischer Einteilungen die freie Auffassung gehindert wird.

Für das Zeichnen nach dem plastischen Ornament im Klassenunterricht dürfte es sich denn doch empfehlen, zunächst möglichst blofs eine, leicht Korrekturen zulassende und schnellfördernde Technik zu wählen. Als solche erweist sich das Wischen auf Tonpapier mit schwarzer und weifser Kreide viel vorteilhafter, als das in den Vorschlägen warm befürwortete Schattieren mit Pinsel und Feder. Letzteres mag von besonders fleifsigen und tüchtigen Schülern nach Absolvierung des allgemeinen Zeichenpensums geübt werden und verdient dann allerdings die gröfste Beachtung. — Die Technik der Schattengebung nach »mustergiltig schattierten Vorlageblättern« erlernen zu lassen, ist nicht unbedingt nötig. Die Schüler müssen die Beleuchtungserscheinungen am Modell sehen und direkt von da aus in die Zeichnung übertragen lernen. Man wähle nur die Zeichen Objekte einfach genug aus. Die Belehrung ist nach dem Modell nicht schwieriger, als die Belehrung mittelst der Vorlage; doch wird durch erstere eine gröfsere Selbständigkeit der Auffassung erzielt.

In Deutschland hat man ebenfalls versucht, den Zeichenunterricht zu reformieren; auch haben die von seiten des Vereines deutscher Zeichenlehrer aufgestellten Grundsätze bis zu einem gewissen Grade allgemeine Anerkennung gefunden. Gleichwohl kann die sich bei uns allmählich vollziehende Neugestaltung des Zeichenunterrichtes nicht in Parallele gestellt werden mit den Wiener Reformvorschlägen; denn erstere sucht eine Verbesserung der zeichnerischen Schulerfolge mehr durch Vervollkommnung der Methode und der Lehrmittel zu erreichen, während die letzteren den Zeichenunterricht selbst auf eine ganz andere Grundlage stellen. Und man mufs zugestehen, dafs es eine sehr gesunde Basis ist, auf welche der neugestaltete Zeichenunterricht, oder richtiger die Kunstlehre und das Zeichnen, gestellt werden sollen. Denn dieser Unterricht steht in engster Beziehung zur allgemeinen Menschenbildung und resultiert aus derselben. Er kann darum nicht, wie der blofs technische Fertigkeit erzielende alte Zeichenunterricht, für ein notwendiges, aber meist unwillkommenes Anhängsel des übrigen Unterrichtes angesehen werden. Kunstlehre und Zeichnen bilden vielmehr einen selbständigen, wohlgefügten und planmäfsig gegliederten Teil am Bau des gesamten Schulunterrichtes.

Alle zeitgemäfsen und teilweise erprobten Gedanken wurden in die Reformvorschläge aufgenommen und zu einem organischen Ganzen vereinigt. Das Ideal allgemeiner Menschenbildung zeigte die Wege, welche hierbei eingeschlagen werden mufsten. Fast möchte es scheinen, der Inhalt der Vorschläge sei ein zu hoch gerichteter, das Streben

der Kommission ein zu ideales und darum das Ziel ein unerreichbares. Doch scheint es nur so zu sein.

Wird auch das hohe Ziel nicht plötzlich erreicht werden können, so ist es immerhin möglich, dafs es erreicht wird. Es wird jedoch ganz sicher erreicht, wenn der betr. Unterricht die Stellung einnehmen wird, die ihm gebührt.

Es wird freilich künftighin bei Anwendung der Reformvorschläge ein anderer Mafsstab als bisher an die Arbeit der Lehrer sowohl, als auch an die Arbeit der Schüler gelegt werden müssen. Es werden nicht nur durchaus sachkundige, sondern auch für die Sache begeisterte Lehrer vorausgesetzt. Die notwendige Begeisterung resultiert aber zum guten Teile aus dem vielseitigste Anregung gebenden Stoffe dieser zeitgemäfs umgestalteten Disziplin; denn Stoff und Lehrerthätigkeit stehen in steter Wechselwirkung. Eine sorgfältige Präparation auf jede einzelne Stunde ist freilich unerläfslich. Der Erfolg dieses Unterrichtes wird dann nicht allein in der Menge und Güte der gelieferten Zeichnungen zu suchen sein, sondern vielmehr in der Erweckung und Förderung des Kunstverständnisses. Von der Form zum Inhalte, von dem Buchstaben zum innewohnenden Geiste, das ist die Signatur dieser Vorschläge. Kunstverständnis ist etwas, was man heutzutage von jedem Gebildeten fordert, und doch bietet noch keine allgemein bildende Schule, selbst nicht das Gymnasium, Gelegenheit, das dazu Nötige zu erwerben.

Während die heranreifende Jugend ganz eingehend mit den Schätzen der Litteratur bekannt gemacht wird, bleibt ihr der andere ebenso notwendige Teil, die bildende Kunst, ein Buch mit sieben Siegeln. Wir können darum um der harmonischen Ausbildung der Jugend willen diese Vorschläge mit Freuden begrüfsen. Künstler kann nicht jeder sein und werden, doch Kunstverständnis ist etwas, wozu jeder Gebildete gelangen kann und gelangen mufs.

Überblicken wir die Reformvorschläge noch einmal mit prüfendem Blick, so ergiebt sich aus ihnen ein Dreifaches:

1) Der die ästhetische Ausbildung bezweckende Unterricht in Kunstlehre und Zeichnen füllt eine offenbare Lücke im Ringe der Unterrichtsdisciplinen aus, folglich ist er notwendig.

2) Der diesem Ideal entsprechende Unterricht stellt zwar grofse Anforderungen an die Lehrer; er verlangt langjährige, gründliche, vielseitige Studien und grofse Pflichttrene derselben; doch ist die Ausführung der dargelegten Gedanken schon jetzt möglich.

3) Der Unterricht in Kunstlehre und Zeichnen ist um seines Bildungswertes willen als allen übrigen Unterrichtsgegenständen völlig gleichstehend zu erachten.

Der Verein österreichischer Zeichenlehrer hat durch Aufstellung der allgemeinen Grundsätze, sowie dadurch, dafs er denselben in

ihrer Anwendung auf den Lehrplan für Realschulen eine greifbare Gestalt gegeben hat, einen bedeutenden Schritt nach vorwärts gethan und sich durch Eintreten für diese Reformvorschläge ein entschiedenes Verdienst erworben. Zu wünschen ist, dafs alle bei der Durchführung dieser reformierenden, zeitgemäfsen und völlig berechtigten Ideen mafsgebenden Faktoren dieselben voll würdigen und ihnen zur baldigen praktischen Ausführung in den betreffenden Schulanstalten verhelfen mögen. In der Praxis würde sich erweisen, dafs zwar mancher Teil des gebotenen Programmes in einzelnen Stücken eine Änderung erfahren müfste; der Hauptgedanke selbst, der sich wie ein roter Faden durch das Ganze zieht, die zu erzielende Erweckung und Ausbildung des Kunstverständnisses, ist jedoch allgemeiner Billigung für alle Zeiten sicher.

Die jetzt von Österreich ausgehende Bewegung wird sicher immer weitere Kreise schlagen. Möchten die angeregten Gedanken recht bald auch in den allgemein bildenden Mittelschulen Deutschlands, wo das Zeichnen meist noch als Stiefkind behandelt wird, zur schönen Wirklichkeit werden!

Dadurch würde man der harmonischen Ausbildung der Zöglinge mehr Genüge leisten, als dies jetzt bei einseitiger Betonung der Realien oder der Sprachen geschieht; den künftigen Staatsbürgern aber würde eine unversiegbare Quelle reinster Freuden erschlossen werden, aus welcher sie sonst nicht schöpfen und trinken könnten und an der sie blind und taub vorübergehen müfsten, weil sie in ihrer Schulzeit nicht gelernt hätten, das Schöne zu sehen und zu verstehen: die Freude am Schönen.

Den wackeren österreichischen Kämpfern für das Schöne zum Gelingen ihres Werkes ein herzliches »Glück auf!«

W. Preyer, die Seele des Kindes.

Von **Dr. Felsch** in Magdeburg.

Seitdem man eingesehen hat, dafs die Kenntnis der Entwickelungsbedingungen und Entwickelungsgesetze des menschlichen Geistes nicht nur dem Philosophen, sondern auch allen denen, die auf Menschen irgendwie einzuwirken berufen sind, von grofsem Nutzen, ja denen, welche einen planmäfsigen Einflufs auf Menschen auszuüben haben, den Pädagogen, sogar unentbehrlich ist (»Ohne das Studium der Seelenentwickelung des kleinen Kindes kann die Erziehung und Unterrichtskunst nicht auf festem Boden begründet werden.« Preyer, Vorwort S. X.), hat sich mehr und mehr das Bedürfnis herausgestellt, diejenigen Erscheinungen aus dem Leben des Menschen zu sammeln, aus welchen sich entweder auf induktivem Wege die oben genannten Bedingungen und Gesetze ableiten lassen, oder durch welche die auf deduktivem Wege gewonnenen Bedingungen und Gesetze ihre Bestätigung finden. Von solchen Erscheinungen sind am schwersten diejenigen zugänglich, welche als erste Spuren, als Anfänge des geistigen Lebens bezeichnet werden müssen. Der Physiologe Prof. Dr. W. Preyer hat sich mit seinem oben genannten Buch das grofse Verdienst erworben, uns eine grofse Menge derartiger Erscheinungen gleichsam als »Quellenstoff« für die Psychologie dargeboten zu haben. Die mitgeteilten Thatsachen sind hauptsächlich physiologische; aber ebensowenig als Psychologie durch Physiologie ersetzt, ebensowenig darf sie von ihr getrennt werden. Mag man die Psychologie behandeln, nach welchem System man immer wolle, überall mufs man die Physiologie heranziehen.

Das vorliegende Buch behandelt im 1. Teil die »Entwickelung der Sinne,« im 2. die »Entwickelung des Willens« und im 3. die »Entwickelung des Verstandes und der Sprache.« Jeder Teil enthält in den einzelnen Kapiteln sorgfältig beobachtete physiologische Thatsachen und daraus abgeleitete Sätze. Von diesen können hier nur einige wenige angeführt werden, z. B. »deutlich ergibt sich, dafs

---

1) Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwickelung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Von W. Preyer in Berlin. Verlag: Leipzig, Th. Grieben (L. Fernau). 3. vermehrte Auflage. 1890. 9 M.

die Sicherheit im Erkennen für Gelb gröfser ist als für die anderen Farben. Gelb erscheint als die am leichtesten zu unterscheidende und daher auch am leichtesten zu behaltende Farbe.« S. 9. Wichtig für Bilderbücher, Schulbilder, Schulwandkarten!

»Von dem Kinde werden unter den unzähligen Netzhautbildern diejenigen mittlerer Helligkeit und diejenigen, deren Zerstreuungskreise ein Minimum ausmachen, vor allen andern bevorzugt werden müssen. Denn die grofsen Helligkeiten bewirken Unlust, wie jede zu starke Nervenerregung, und die Dunkelheit bedingt eine schwächere Nervenerregung als das Mäfsighelle, erscheint also weniger geeignet, die optische Aufmerksamkeit zu wecken. — — — Also müssen in der Konkurrenz aller Netzhautbilder unter einander die helleren und schärferen hevorzugt werden, sich den Kindern zuerst und am nachhaltigsten einprägen.« S. 38.

»Das anhaltende, angestrengte Nahesehen ist für drei- bis sechsjährige Kinder selbst bei der besten Beleuchtung unbedingt schädlich.« S. 43. Wichtig für die Beurteilung der Kindergartenthätigkeit!

»Es gilt wahrscheinlich für kleine Kinder allgemein, dafs jedes starke Gefühl eine motorische Entladung nach sich zieht.« S. 114. »Jede Empfindung erzeugt, sowie sie mit einer andern Empfindung verglichen wird, ein Gefühl.« S. 143.

»Die Übungen im Gehorsamsein können nicht früh genug beginnen, und ich habe während sechsjähriger fast täglicher Beobachtung keinen Nachteil der frühzeitigen konsequenten Lenkung des aufkeimenden Willens entdeckt, wenn nur diese Lenkung mit der gröfsten Milde und Gerechtigkeit geschieht. «S. 268. »In Wahrheit war es nicht die Sprache, welche den Verstand erzeugte, der Verstand ist es, welcher einst die Sprache erfand, und auch gegenwärtig bringt das neugeborene Kind viel mehr Verstand als Sprachtalent mit auf die Welt. Nicht weil er sprechen gelernt hat, denkt der Mensch, sondern er lernt sprechen, weil er denkt.« S. 296. »Die Beherrschung der Sprache umfafst einerseits das Verständnis des Gesprochenen, andererseits die Aufserung des Gedachten.« S. 310.

»Das Stottern ist durchaus nicht ein physiologisches Übergangsstadium, welches jedes sprechenlernende Kind notwendig durchmachen müfste. Es wird aber durch Nachahmung Stotternder im häufigen Verkehr mit denselben beim Sprechenlernen erworben.« S. 327.

»Es gibt heine Art von Erregungen des Sensoriums, welche mit so viel Bewufstsein verbunden wäre, wie eine bis zum Schmerz gesteigerte Nervenerregung.« S. 454.

Neben diesen und vielen anderen von mir als richtig anerkannten, aber hier nicht anführbaren Sätzen des Herrn Verfassers darf ich nicht unterlassen, auch einiges von dem zu erwähnen, was meine Zustimmung nicht hat.

Die Darstellung läfst nicht erkennen, ob der Ausdruck »Vermögen« (S. V) in den verschiedenen Verbindungen, wie »Lichtempfin-

dungsvermögen«, »Sehvermögen« (S. 28), »Vorstellungsvermögen« (S. 262) u. a. jedesmal eine besondere Kraft — *potentia* - oder nur die Möglichkeit eines Geschehens — *possibilitas* — bedeutet. Die Psychologie verlangt hierüber Klarheit.

Nach S. 3 ist »jede Sinnesthätigkeit vierfach«: Nervenerregung, Empfindung, Wahrnehmung, Vorstellung. Dafs Verf. die Empfindung und Wahrnehmung Sinnesthätigkeit nennt, mag vorläufig als richtig gelten; dafs er aber die Vorstellung zur Sinnesthätigkeit macht, ist abzuweisen. Diese Auffassung der Vorstellung steht auch mit folgendem Satze des Verfassers in Widerspruch: »Ich verstehe hier wie immer unter Vorstellungen (Ideen) psychische Thatsachen, welche an organische Prozesse in dem Protoplasma des Grofshirns gebunden — sind.« S. 266. Selbst wenn man zugeben wollte, dafs alle Vorstellungen an jene »organischen Prozesse gebunden« seien, so ist die Vorstellung doch keine Sinnesthätigkeit, d. h. keine physiologische, sondern nach den eigenen Worten des Verfassers eine psychische Thatsache. Nach S. 3 und S. 262 wird die Wahrnehmung zur Vorstellung, wenn zu jener die Erkenntnis der Ursache hinzukommt. Nun ist die Ursache aber etwas den Sinnen Unzugängliches, etwas Erschlossenes und das Schliefsen keine Sinnesthätigkeit, folglich auch die Verbindung: Wahrnehmung + Schliefsen oder: Sinnesthätigheit (nach dem Verf.) + psych. Thätigkeit nicht gleich Sinnesthätigkeit. Der Verf. hat Physiologisches und Psychologisches hier nicht scharf genug geschieden.

Oben ist angenommen worden, die Auffassung der Wahrnehmung als einer Sinnesthätigkeit sei richtig. Hier mufs diese Annahme zurückgezogen werden. Der Verf. zerstört jene Annahme auch selbst, indem er behauptet, dafs die Empfindung erst dann zur Wahrnehmung werde, wenn sie »vom beginnenden Intellekt in Raum und Zeit geordnet wird.« S. 271. 3. Hier haben wir wieder eine unrichtige Gleichung, nämlich: Empfindung + Intellekt = Sinnesthätigkeit. Da Verf. den Unterschied zwischen Empfindung, Wahrnehmung und Vorstellung angegeben hat, erwartete ich auch die Unterscheidung der Empfindung von der Nervenerregung, aber sie fehlt.

Nach S. 3 und S. 262 ist Wahrnehmung + Ursache = Vorstellung, nach S. 271 ist »die Anschauung eine Wahrnehmung mit ihrer Ursache, dem Empfindungsobjekt« oder: Wahrnehmung + Ursache = Anschauung; nach S. 356 ist Anschauung »die unmittelbare Wahrnehmung«. Welches ist hiernach die *differentia specifica* zwischen Wahrnehmung und Anschauung? Wenn Personen, die psychische Thatsachen nicht in den Kreis ihres logischen Denkens ziehen, Ausdrücke wie Empfindung, Wahrnehmung, Anschauung etc. ohne scharfe Unterscheidung gebrauchen, so kann ich dies entschuldigen; wenn aber diese Unterscheidung in dem vorliegenden Werke fehlt, so mufs ich es tadeln.

Die Behauptung, dafs die Wahrnehmung durch die Erkenntnis

ihrer Ursache zur Vorstellung »aufrücke« (S, 262) ist nicht bewiesen. Ebenso unbewiesen ist des Verfassers Ansicht, nach welcher die Vorstellung eines Körpers das »Zeitbewufstsein« einschliefse. S. 84/85.

Einzelne Sätze in dem vorliegenden Buch, welche nur unter ganz bestimmten Bedingungen zutreffend sind, treten mit dem Anspruch der Allgemeingiltigkeit auf. Dazu gehören unter anderen folgende: »Jede Fixation« ist ein »Willensakt.« S. 29/30. »Hieraus ergiebt sich zugleich, wie viel leichter und stärker die zeitliche Aufeinanderfolge zweier Empfindungen sich einprägt als die räumliche und als die kausale Verknüpfung.« S. 86.

Was der Herr Verfasser von den im Gehirn zurückbleibenden »Spuren« bemerkt (S. 137. 265. 275. 468.), erinnert an die unhaltbaren *vestigia in cerebro formata* des *Descartes*.

Trotz dieser von mir hier gemachten Ausstellungen mufs ich das vorliegende Werk als eine für die Psychologie höchst wertvolle Leistung bezeichnen und allen Psychologen von Beruf, allen Pädagogen und allen gebildeten Laien zum Studium empfehlen.

Für die nächste Auflage, welche recht bald notwendig werden möge, wünsche ich vor allem schärfere Unterscheidung des Psychologischen vom Physiologischen, sowie mehr Deutlichkeit und Klarheit in der Behandlung psychologischer Begriffe.

Chronik der Reformbestrebungen.

X.

Der gewerbliche Unterricht. — Der gegenwärtige Stand des Handfertigkeitsunterrichts. — Frauen- und Kinderarbeit in Preufsen. — Über die Verwertung von Quellen im Geschichtsunterricht. — Aus der Fachpresse. — Litterarisches.

Der gewerbliche Unterricht.

Fast unbemerkt von der grofsen Öffentlichkeit ist, wie die »Frankf. Zeitung« schreibt, am 1. Juli in einem süddeutschen Staate eine Einrichtung zur Hebung der gewerblichen Bildung ins Leben getreten, die auch anderwärts an eine arg vernachlässigte Pflicht erinnern sollte: der neugeschaffene badische Gewerbeschulrat. Seine dienstliche Thätigkeit hat am 1. Juli begonnen, und wenn durch seine Schaffung auch noch lange nicht alle Wünsche der Freunde gewerblicher Bildung in Baden erfüllt sind, so bedeutet sie doch die Errichtung einer weitern Station auf dem schwierigen Wege, den die Bestrebungen für allgemeine und gewerbliche Fortbildung in Deutschland finden. Freilich mufs man den Blick etwas über die Grenzen des Grofsherzogtums Baden hinaus schweifen lassen, wenn man das Ziel der Bewegung allseitig erkennen will.

Die Pflege der allgemeinen und gewerblichen Fortbildung ist in Deutschland, wie so vieles noch, nicht Reichssache, sondern Aufgabe der einzelnen Bundesstaaten. Damit ist schon gesagt, dafs die Aufgabe in bekannter Weise, je nach den Landesfarben, sehr verschieden »gelöst« wird. Die Normalvorschriften für die Organisation der Fortbildung sind ja reichsgesetzlich. Die Gewerbeordnung besagt, neuestens noch präziser und vollständiger als früher, wie durch statuarische Vorschriften der Gemeindeverwaltungen der Besuch der Fortbildungsschulen bis zum 18 Jahre obligatorisch gemacht und Mafsregeln zur Erzielung regelmäfsigen Besuches, sowie guter Unterrichtsergebnisse (Unterrichtszeit etc.) getroffen werden können. Auf Grund dieser vervollständigten Reichsvorschrift haben wohl auch im letzten Halbjahre eine Anzahl Gemeinden, über deren Zahl übrigens jede sichere amtliche Angabe fehlt, den Fortbildungsschulzwang mindestens für bestimmte Kategorien jugendlicher Arbeiter eingeführt, und neuestens wird in Württemberg, wo man dem Fortbildungsschulzwang so lange abhold war, und zwar in Stuttgart, die Unterstellung der jugendlichen Kellner, Laufburschen etc. unter den

Fortbildungsschulzwang ernsthaft in der Gemeindebehörde erörtert. Aber an der Buntscheckigkeit und Ungleichartigkeit der verschiedenen bundesstaatlichen Vorkehrungen für allgemeine und gewerbliche Fortbildung ändert dies gar nichts, es vermehrt dieselbe vielmehr. Preufsen, der erste deutsche Bundesstaat, kann sich keiner führenden Stellung in dieser wichtigen Frage rühmen. Das allgemeine wie das gewerbliche Fortbildungsschulwesen liegen, wie die vom Geh. Rat Lüders ausgearbeitete amtliche Denkschrift vom vorigen Jahre zeigt, sehr im argen und werden in den verschiedenen Gegenden ganz willkürlich verschieden gepflegt; eine planvolle Thätigkeit der staatlichen Verwaltungsbehörden, durch welche die städtischen Verwaltungen zur Errichtung allgemeiner oder gewerblicher Fortbildungsschulen angeregt worden wären, ist nirgends erkennbar. Hier und da werden einzelne Industrien in ihrem gewerblichen Schulwesen ganz intensiv unterstützt, andere Gewerbe wissen wieder gar nichts von einer solchen Pflege. Das allgemeine Fortbildungsschulwesen für die aus der Volksschule Entlassenen ist in kleinern Gemeinwesen obligatorisch geordnet, in andern gröfsern gar nicht, oft wird es mit dem gewerblichen Fortbildungsschulwesen verquickt. Die Subventionen, die der preufsische Staat zahlt, nehmen sich liliputanisch aus gegen die Summen, welche das Militär verschlingt, wenn sie auch in den letzten Jahren »etwas erhöht« worden sind. Bayern befindet sich in ähnlicher Lage wie Preufsen. Württemberg hat einen ziemlichen Apparat für das Gewerbeschulwesen aufgeboten, überliefs aber die Benutzung desselben bisher fast völlig dem freien Willen der Beteiligten, der nicht immer auf der Höhe der Notwendigkeit, das Gebotene auch zu verwerten, blieb. Sein unteres Fortbildungswesen krankt noch an dem Übel des Sonntagsunterrichts. Mit besonderer Anerkennung sind eigentlich nur das Königreich Sachsen und Baden zu nennen. Beide Staaten haben schon seit den 70er Jahren Vorschriften, welche den aus der Volksschule Entlassenen wenigstens bis zum 17. Jahre zum Besuche einer Fortbildungsschule verpflichten. Ihr gewerbliches Fortbildungsschulwesen im besondern ist reicher und kräftiger organisiert als dasjenige der andern Staaten, mit Ausnahme Württembergs. Über das badische Gewerbeschulwesen hat der Präsident der Pforzheimer Handelskammer, Gesell, voriges Jahr ein instruktives Schriftchen (bei Weindel, Pforzheim) erscheinen lassen, das freilich auch noch Schattenseiten genug aufzeigen mufs, so u. a. die auch durch den neuen Gewerbeschulrat noch nicht ganz beseitigte Doppelkompetenz zweier Ministerien bezüglich des Gewerbeschulwesens u. a. m. Das kaufmännische Fortbildungswesen mufs in ganz Deutschland fast ohne Unterschied, Sachsen vielleicht ausgenommen, zum weit überwiegenden Teile von den kaufmännischen Vereinen, also den doch gewifs nicht auf Rosen gebetteten Handlungsgehilfen, getragen werden; nur zu einem kleinern Teile tragen der Staat oder Handelskammern die Lasten seiner Organisation und Verwaltung.

So weit in flüchtigen Strichen das bunte, so wenig befriedigende

Bild des jetzigen Zustandes. Die Kritik desselben ist nicht ausgeblieben, und man darf sagen, dafs es sich in vielverheifsender Weise an allen Ecken und Enden regt, dafs der Wunsch, hier vieles besser und einheitlicher zu gestalten, lauter und dringender ausgesprochen wird. Vor allem scheint sich eine willkommene Klärung der Ansichten über die Trennung der allgemeinen, elementaren Fortbildungsschule von der eigentlichen gewerblichen Fachschule zu vollziehen. Immer deutlicher und greifbarer tritt der Gedanke zu Tage, dafs die Verquickung zur Versumpfung führt, dafs weder Industrie noch Handwerk, noch Handel mit den geringen Ergebnissen derselben zufrieden sind, und dafs die Lehrlinge, die jede Woche einige Stunden in die Fortbildungsschule gehen, welche der fachlichen Bildung nicht gerecht werden kann, wenig Nutzen davon haben. Sozialpolitische und geschäftliche Erwägungen helfen die Klärung herbeiführen: der Handwerksmeister kommt zu dem Schlufs, dafs es besser wäre, die Jungen erst später einzustellen, als sie alle Augenblicke für geringen Nutzen aus der Werkstätte in die Fortbildungsschule zu schicken. Der Arbeiterschutz für jugendlich Beschäftigte würde erst seine volle Bedeutung gewinnen, wenn an die Stelle der verbotenen gewerblichen Arbeit die obligatorische Fortbildungsschule tritt. Die noch sehr unklaren Bestrebungen auf Einführung politischer Fächer, sowie des Handarbeitsunterrichts in die Volksschule würden erst durch Schaffung einer allgemeinen Fortbildungsschule vom 14. (bezw. 13) bis zum 16. bezw. 17. Jahre Richtung und Ziel erhalten. Und das eigentliche gewerbliche Fachschulwesen denkt man sich dann erst aufgebaut auf der grofsen Grundlage der allgemeinen Fortbildungsschule. Es würde neben der Praxis hergehen, dieselbe teilweise unterbrechen. Es würde mit ganz anderm, gereifterm Schülermaterial arbeiten, mit der intellektuellen Auslese, die einer speziellen Fachbildung geistig gewachsen ist und deren numerische Gröfse man sieh trotzdem nicht zu klein vorstellen darf. Natürlich würde dieses höhere Fachschulwesen eine ganz andre Unterstützung durch den Staat beanspruchen, als es bisher gefunden hat. Zur Propaganda für die allgemeine Fortbildungsschule wird sich wohl die freie Vereinigung auswachsen, die in Halle im Anschlufs an den letzten Deutschen Lehrertag gegründet wurde und bereits ein publizistisches Organ besitzt. Reichlichere Unterstützung des Fachschulwesens fordert Gesell in der oben genannten Schrift, erbaten die kaufmännischen Vereine Badens durch eine Eingabe beim Ministerium für ihre Schulanstalten, und das Bedauern, welches man in Preufsen neuestens öfters offiziell über die Schwierigkeit, mehr zu gewähren, aussprach, ist das Eingeständnis, dafs die Staatsfürsorge hier binnen kurzem in einem Mafsstabe eintreten mufs, den man bis jetzt noch kaum ahnte. Das sind einige Ansätze zur künftigen Entwickelung, die der aufmerksame Beobachter jetzt schon erschaut.

Eine neue Gewerbeschuleinrichtung Badens hat den Anlafs zu diesen Betrachtungen geliefert, die desto mehr wiederholt und vertieft werden

müssen, je klarer die Notwendigkeit hervortreten wird, mit Österreich, Frankreich, der Schweiz und andern Ländern auf einer Stufe der gewerblichen Bildung zu bleiben.

Der gegenwärtige Stand des Handfertigkeitsunterrichts.

In dem Berliner Hauptverein für Knabenhandarbeit hielt der Direktor am Lehrerseminar des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit zu Leipzig, Dr. Götze, im Bürgersaal des Rathauses vor einem sehr zahlreich besuchten Zuhörerkreise einen Vortrag über obiges Thema. Der Versammlung wohnten u. a. aus dem Kultusministerium bei der Direktor Dr. Kügler und Geh. Regierungsrat Brandi.

Nach dem Berichte des Dr. Götze steht Deutschland in der Entwickelung dieses Unterrichtsgebietes einer Reihe von Staaten gegenüber noch sehr erheblich zurück. Das erste Land, in dem die erziehliche Knabenhandarbait Pflege gefunden hat, ist Finnland gewesen. Cygnäus, der Schöpfer des Volksschulwesens Finnlands, hat sie seit 1866 als obligatorisches Unterrichtsfach in den Lehrplan der Seminare und der Volksschulen eingeführt. Ausgesprochenermafsen geht aber Cygnäus aut Pestalozzis Anschauungsunterricht und auf Fröbels Arbeitsübungen zurück, so dafs die Quelle des nordischen Handfertigkeitsunterrichts in Deutschland zu suchen ist. Aufser in Finnland wird die Handarbeit auch in den Ostseeprovinzen von den Deutschen nachdrücklich gepflegt, aber auch die russische Regierung leistet den Bestrebungen für die Arbeitserziehung entschieden Vorschub. Der vornehmlichste Förderer ist der russische Finanzminister Wyschnegradski, der 1885 den Görlitzer Kongrefs besuchte. Die Lehrinstitute von St. Petersburg, Gluchow, Wilna und Orenburg bilden die künftigen Lehrer für den Arbeitsunterricht aus. Ferner soll der Arbeitsunterricht in allen russischen Kadettenanstalten eingeführt werden, und es ist bereits 1891 zu diesem Zwecke in Petersburg ein Unterrichtskursus für Offiziere aus allen Kadettenkorps veranstaltet worden. Zur Zeit ist der Handfertigkeitsunterricht bereits an 116 Anstalten verschiedener Art im eigentlichen Rufsland eingeführt. Die Handarbeit Schwedens, der Slöjd, ist von volkswirtschaftlichen Voraussetzungen ausgegangen und hat erst später, unter dem Einflufs von Finnland, einen erziehlichen Charakter gewonnen. Die Regierung hat den Slöjd als wahlfreies Fach in das Unterrichtsgesetz aufgenommen und unterstützt ihn nach bestimmten Normen bereits seit 1877. Im Jahre 1890 trug der schwedische Staat zu den Kosten der Slöjdschulen eine Summe von 138451 M. bei. Würde Preufsen, das etwa $6^1/_2$ fache Bewohnerzahl hat, die Arbeitserziehung in gleicher Weise unterstützen, so müfste es etwa 900000 M. aufwenden, während in den preufsischen Etat die Summe von nur 14000 M. hierfür eingestellt ist.

In Norwegen ist laut Unterrichtsgesetz der Slöjd obligatorisch in allen städtischen Schulen und Lehrerseminaren, aber wahlfrei in allen Landschulen Die dänische Regierung und Volksvertretung unterstützt die Bestrebungen für den Arbeitsunterricht ebenfalls durch Bereitstellung erheblicher Mittel im Landesetat. In Frankreich ist die Handarbeit

seit 1882 durch das Gesetz für alle Arten der Volks- und Bürgerschulen obligatorisch gemacht. 1890 war sie in etwa 20 000 französischen Schulen eingeführt. Die Lehrerseminare, die sämtlich mit Werkstätten und Werkzeugen versehen sind, bilden durchschnittlich jährlich 1800 Lehrer aus, die den Handarbeiten während ihrer drei Schuljahre 480 Stunden zu widmen haben. In verständnisvoller und nachdrücklicher Weise wird die Erziehung der Jugend zur Arbeit ferner in Belgien, der Schweiz usw. gefördert. Das Deutsche Reich gewährte in frühern Jahren eine Beihilfe von 5000 M., im Jahre 1890 indes nur von 2500 M. Den gleichen Satz von 14000 M. wie das grofse Preufsen hat Sachsen in den Etat gestellt. Baden hat den Handfertigkeitsunterricht als wahlfreies Unterrichtsfach in sein neues Schulgesetz aufgenommen. Die Ausbildung der Lehrer erfolgt in Deutschland in dem Seminar des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit zu Leipzig. Nach der Statistik von 1880 wurden in Deutschland 113 Schüler unterrichtet, 1888 bereits 5678 und gegenwärtig wohl über 10 000. Im ganzen zeigt also Deutschand zwar eine intensive Entwickelung der Bestrebungen, doch vorwiegend nur aus dem Volksleben heraus, indessen die heutigen Staatsbeiträge noch überaus gering sind und die Landes-Unterrichtsverwaltung über eine im ganzen wohlwollende Haltung und Stellungnahme bislang noch nicht hinausgegangen ist. Hier die helfende Hand einzusetzen, thut der heutigen Bewegung not. Mit dem Wunsche, dafs Deutsehland, von wo die eigentliche Bewegung ausgegangen ist, und das durch seine energische Förderung vielfach auch die Bewegung in andern Ländern seither genährt hat, dem Vorgange andrer Staaten zum Heile der Jugend und des Volkes folgen möge, schlofs Redner seinen Vortrag.

Frauen- und Kinderarbeit in Preufsen.

Den Berichten der preufsischen Gewerberäte pro 1891 entnimmt die Berliner »Volkszeitung«, dafs die Frauen- und Kinderarbeit im allgemeinen abgenommen hat. Namentlich die Beschäftigung von Kindern unter 12 Jahren, die ja mit dem Inkrafttreten des Arbeiterschutzgesetzes aufhört, das die Kinder vor vollendetem dreizehnten Jahre, resp. vor vollendeter Schulpflicht, also in Norddeutschland vor vollendetem vierzehnten Jahre, von der Fabrikarbeit ausschliefst, hat vermutlich aus Rücksicht auf das neue Gesetz schon im Jahre 1891 nicht erheblich abgenommen. Im übrigen wird man die Abnahme der Arbeit von Frauen und jugendlichen Personen in erster Linie dem Daniederliegen der Industrie, in zweiter dem Übergang zur Hausindustrie zuzuschreiben haben, der unter teilweiser Förderung der Unternehmer stattfindet, die damit den Lasten der sozialen Gesetzgebung sich zu entziehen suchen.

Wenn trotz alledem in einigen Distrikten eine sogar nicht unbedeutende Steigerung der Beschäftigung von Frauen und jugendlichen Personen stattgefunden hat, so wird man diesem Prozefs eine um so gröfsere Aufmerksamkeit zuzuwenden haben.

In den Provinzen Ost- und Westpreufsen blieb die Zahl der jugendlichen Arbeiter die gleiche. Es wurden gezählt 1890: 1865, genau ebenso viele 1891. Dagegen nahm die Zahl der Betriebe, die jugendliche Arbeiter beschäftigen, um 28 (10,6 Proz.) zu. Dabei fiel die Zahl der Knaben allein von 1067 auf 1045, also um 3 Proz., während die Zahl der Mädchen von 776 auf 820, also um 5,6 Proz., stieg, die Zahl der Kinder fiel von 78 auf 36, und zwar männliche von 54 auf 17, um 70,0 Proz., weibliche von 24 auf 22, um 8,3 Proz. Es fehlen alle Vergleichszahlen über Zunahme resp. Abnahme der Arbeiter, Arbeiterinnen etc. Gleichwohl genügen die Angaben, um eine relative Zunahme der jugendlichen Arbeit und eine absolute der weiblichen Arbeit zu konstatieren.

In Berlin-Charlottenburg, Niederbarnim und Teltow sind die Angaben des Gewerberates v. Stülpnagel verhältnismäfsig umfassend. Allerdings fehlt jede Beziehung auf das Vorjahr. Die Zahl der Anlagen stieg von 5186 auf 5356, als um 170, d. i. um 3,2 Proz., die der Arbeiter von 122,866 auf 125,320, also um 2454, d. i. 2,0 Proz., die der Arbeiterinnen von 36,639, auf 38,460, also um 1821, d. i. um 5,0 Proz. Die Zahl der jugendlichen Arbeiter insgesamt fiel von 1027 auf 462, d. i. um 611, nahm also ab um 59,5 Proz., die der Kinder von 62 auf 16, d. i. um 46 oder 74,2 Proz. Der Prozefs der Abnahme der Kinderarbeit in diesem Bezirk ist bereits länger andauernd. Sehr überraschend ist daneben die ganz unverhältnismäfsig starke Zunahme der Frauenarbeit, die die der Männerarbeit um das eineinhalbfache übersteigt.

In den Bezirken Frankfurt a. O., Potsdam stieg die Zahl der Anlagen von 1140 auf 1249, d. i. um 9,5 Proz. Über die Zunahme der Arbeiter und Arbeiterinnen schweigt der Gewerberat v. Rüdiger. Dagegen berichtet er, dafs die Zahl der jugendlichen Arbeiter betragen habe 1886: 4512, Kinder 674, 1888: 4943, Kinder 630, 1888: 5439, Kinder 698, 1889: 6489, Kinder 788, 1890: 6712, Kinder 696, 1891: 6076, Kinder 640. Danach ist der Niedergang der Zahl der jugendlichen Arbeiter um 9,5 Proz. und der Kinder um 8,1 Proz. ganz offensichtlich lediglich von der Lage der Industrie abhängig. Dies Resultat würde voraussichtlich noch klarer heraustreten, wenn Herr v. Rüdiger die bezüglichen Zahlen für Arbeiter und Arbeiterinnen gegeben hätte. Damit ist auch der Schlufs gerechtfertigt, dafs die vergleichsweise starke Zunahme der Frauenarbeit in Berlin-Charlottenburg, Niederbarnim, Teltow mit dem Bestreben der Industrie, die Produktionskosten bei dem Daniederliegen des Exportes und der Ausfuhrwerte herabzumindern, in ursächlichem Zusammenhang steht. Diese Behauptung findet eine Stütze in den Notizen über die 24 Glashütten, welche Herr v. Rüdiger aus seinem Bezirke giebt. Dieselben beschäftigten unter 2245 Arbeitern 430 jugendliche Arbeiter, also über 19 Proz. Die jugendlichen Arbeiter, unter denen 366 männlichen, 19 weiblichen Geschlechts und 45 Knaben unter 14 Jahren waren, nahmen um 45 gegen 1889, d. i. um 9,5 Proz. zu.

In der Provinz Pommern nahm die Zahl der Anlagen 1888 um

185, 1889 um 234, 1890 um 255, 1891 um 240 Betriebe zn. Die Zunahme der Betriebe schliefst keineswegs eine Zunahme des Arbeiterstandes von vornherein ein. Die Zahl der jugendlichen Arbeiter stieg 1889 von 1447 auf 1746, um 20,7 Proz.. 1890 auf 1818, um 4,1 Proz. und fiel 1891 auf 1643, um 9,6 Proz., die der Kinder fiel gar um 53,2 Proz. Und wenn man sich eine Vorstellung von der Lage der Frauenarbeit machen will, so braucht man nur folgende amtlichen Ziffern näher anzusehen: In Stettin und Umgegend existieren 18 Engros-Geschäfte für Herren- und Knabenkonfektion, 2 für Damenmäntel, 3 für Damenkleider, 4 für Weifswaren. Die 3 Damenkleider-Geschäfte beschäftigten 60 Frauen. Der Lohn beträgt 1—2 Mark pro Tag, im Durchschnitt 1,50, macht pro Woche 10,50, monatlich 42 Mark. Das Dutzend Barchenthemden zu nähen, wird mit 1,50—2 Mark bezahlt. Geübte Näherinnen können 6—7 Dutzend in der Woche fertigstellen. Geübte Maschinennäherinnen verdienen in Fabriken bis zu 15 Mark, Handnäherinnen 5—8 Mark wöchentlich.

Greifen wir noch einige rein industrielle Bezirke heraus. Da ist zunächst der in weitem Betracht interessante Regierungsbezirk Oppeln. Die Zahl der gewerblichen Anlagen stieg hier um 5000, die der Arbeiter von 139,406 auf 151,325, um 8,5 Proz., die der Arbeiterinnen von 23,335 auf 25,220, um 8,05 Proz., die der Arbeiterinnen unter 16 Jahren von 1614 auf 1979, um 22,6 Proz , die der jugendlichen Arbeiter von 5893 auf 6993, um 17,7 Proz. Im Bergbau des Bezirkes stieg die Zahl der jugendlichen Arbeiter von 1916 auf 2179, um 12,1 Proz., während die Zahl der Frauen um 3,6 Proz., die der Arbeiterinnen unter 16 Jahren nur um 1,4 Proz. abnahm. Hier sehen wir also die Arbeit von Frauen und jugendlichen Personen, wahrscheinlich auch Kindern, in starkem Fortschreiten, das zu hemmen auch das Daniederliegen der Industrie nicht im stande war.

Auch in den Reg.-Bez. Münster und Minden nimmt die Frauen- und Kinderarbeit andauernd zu. Dieselbe umfafste 1890: 5710 jugendliche Arbeiter, 1891: 6154, Zuwachs 7,7 Proz., darunter 1890: 1966, 1891: 2076 Kinder, Zuwachs 5,6 Proz. In Minden gab es 1876: Arbeiterinnen 2297, 1880: 2776, 1884: 3519, 1888: 4506, 1890: 5198, 1891: 5601, es trat somit seit 1876 eine prozentuale Steigerung um 148 Proz. ein, Kinder 1880: 959, 1884: 1194, 1888: 1688, 1890: 1797, 1891: 1883, eine prozentuale Steigerung seit 1880 um 96 Proz., jugendliche Arbeiter 1880: 1817, 1884: 2325, 1888: 2818, 1890: 3401, 1891: 3718, eine prozentuale Steigerung in 10 Jahren um 104,5 Proz.

Ähnliche Verhältnisse walten ob in den Regierungsbezirken Arnsberg und Kassel-Wiesbaden, während in Düsseldorf, Aachen, Trier und Sigmaringen die Beschäftigung jugendlicher Personen abgenommen hat. In Summa, das Bild ist unerfreulich genug, so dafs es einer weiteren Ausmalung gar nicht bedarf.

Über die Verwertung von Quellen im Geschichtsunterricht.

Im Leipziger Lehrer-Verein sprach Herr Heymann über die »Verwertung von Quellen im Geschichtsunterricht«. Redner wies, wie die »D. Bl. f. erz. Unt.« nach dem Lpzg. Tageblatt 1892, No. 100 berichten, zunächst darauf hin, dafs auf dem Gebiete der speziellen Methodik, namentlich im Geschichtsunterricht, ein reges Leben und Streben herrsche. Die reformatorischen Bestrebungen gingen teils darauf hinaus, das Stoffliche dieses Unterrichts ins Auge zu fassen und den Geschichtsunterricht als humanistisches Fach neben Religion und Litteratur zu stellen, teils wolle man den Unterrichtsbetrieb in andere Bahnen lenken. Eine der zur Diskussion stehenden Fragen sei die der Quellenbenutzung. Seit ihrer erstmaligen Aufstellung sei Zeit genug vergangen, um sich auf Grund praktischer Erfahrungen ein Urteil darüber bilden zu können.

Man dürfe bei »Quellen« nicht nur an das schwere wissenschaftliche Rüstzeug, das dem Historiker von Fach unentbehrlich ist, denken, vielmehr müfste neben diesen Quellen im engsten historischen Sinne die Reihe der volkstümlichen Quellen berücksichtigt werden. Nicht der geschichtliche Wert der Quellen an sich ist's, nach dem diese geschätzt werden müssen, sondern lediglich der pädagogische. Die Frage nach dem pädagogischen Wert der Quellen berührt sich eng mit der Frage nach den Gründen, die für eine Benutzung von Quellen sprechen. Man empfehle die Benutzung der Quellen — in natura, im Bilde, schriftlich, im Volksleben und in der Volkssprache erhalten —, weil diese dem Prinzip der Anschaulichkeit entspricht. An zahlreichen Beispielen beweist der Vortragende, wie diese Anschaulichkeit erzielt wird durch die behagliche epische Breite der Quellen, durch die ganze Art ihrer sprachlichen Darstellung, durch Anwendung der direkten Rede und durch die individuelle Färbung der meisten Quellen. Als Frucht eines solchen anschaulichen Unterrichtsbetriebes erwarte man Klarheit über die geschichtlichen Ereignisse und Zustände, ferner Klarheit der Vorstellungen und Begriffe überhaupt, mit denen die Geschichte zu operieren hat (z. B. Belehnung, Königswahl, Bann, Gefangennahme usw.). Zu diesen Vorzügen, die man für die Bildung des Intellekts erhofft, gesellen sich die auf die Bildung des Charakters bezüglichen. Es ist hierbei an die Quellen zu denken, die den Schüler einen Einblick in das Seelenleben des Schreibers thun lassen. Weiter bieten die Quellen Material und Anknüpfungspunkte für kulturgeschichtliche Belehrungen. Sind doch oft die Quellen, ganz abgesehen von ihrem Inhalte, schon wegen ihres sprachlichen Gepräges wertvolle Zeugen des herrschenden Zeitgeistes und Umgangtones. Die Sprache selbst kann als Quelle zu kulturhistorischen Belehrungen gedacht werden. Ein Unterricht, der insbesondere den Schatz der Quelle zu verwerten versteht, die in der Heimat jedermann zugänglich ist, wird auch von selbst und unbeabsichtigt die Weckung und Nährung des historischen Sinnes erzielen. Die weiteren Vorzüge, wegen deren man

Heranziehung der Quellen empfiehlt, beziehen sich auf die unterrichtliche Verwendung und zwar für die Darbietung des Stoffes und für die Einprägung desselben. Hervorzuheben ist, dafs durch die Verwendung der Quellen das Interesse und die Selbstthätigkeit der Schüler in erhöhtem Mafse in Anspruch genommen wird, und was der Schüler mit Anstrengung erarbeiten mufs, das hält er fester als mühelos ihm zugefallenen Besitz.

Wie ist es nun möglich, diese Hoffnungen zu verwirklichen? Diese Frage beantwortete der Redner unter besonderer Berücksichtigung der gegen die Neuerung auftauchenden Bedenken. Die in jüngster Zeit mehrfach erschienenen Präparationen — ausschliefslich von Anhängern der Herbart-Zillerschen Schule herrührend — schreiben vor, dafs nicht mehr der Lehrer der Gebende sein soll, sondern die Quelle. Dem Vortrage wird der Spielraum entzogen. Man hält aber eine solche tiefgreifende Umgestaltung der Behandlungsweise, sofern sie Quellen berühren, für unausführbar, weil sie Quellen in der Hand des Schülers voraussetzt, die Anschaffung eines Quellenbuches aber für die Hand der Schüler sich meist nicht ermöglichen läfst. Der einzige Ausweg ist die Aufnahme der Quelle ins Lesebuch. Redner streift hier die neuerdings zutage getretene Lesebuchfrage und fordert Quellenaufnahme ins Lesebuch. Das weitere Bedenken gegen das erwähnte Verfahren, es sei zu schwer, kann nicht als unberechtigt beiseite geschoben werden, da in der That die Umprägung des Gedankeninhalts der Quelle in unsere Sprache und Auffassungsweise hohe Anforderungen an den kindlichen Geist stellt. Schon das Lesen erfordert einen beträchtlichen Kraftaufwand, der beim Zuhören wegfällt, und der desto gröfser ist, je ungeschulter die Kinder sind. Doch liefse sich wohl die Gefahr, den Kindern zu viel zuzumuten, auf ein Minimum beschränken, wenn man bei Auswahl der Quellen Rücksicht auf die Schüler walten läfst. Hat man doch in Volksschulkreisen von vornherein daran festgehalten, dafs es sich nicht um systematisch fortlaufende Benutzung der Quellen handeln kann. Dem Vorwurf gegenüber, das in Rede stehende Verfahren koste zu viel Zeit, so dafs das bisherige Pensum nicht bearbeitet werden kann, mufs Beschränkung des Lehrstoffes auf die wichtigsten Partieen der vaterlandischen Geschichte gefordert werden. Angestellte Versuche lehren aber doch, dafs eine allseitige Durcharbeitung auch leicht verständlicher Quellen in der angegebenen Art ungeheuer viel Zeit in Anspruch nimmt. So giebt es zu erwägen, ob nicht auf weniger Zeit raubende Weise sich gleichfalls eine fruchtbringende Behandlung ermöglichen läfst, zumal man auch die Notwendigkeit einer derartigen Behandlungsweise für viele Quellen leugnet. In der That giebt es eine Reihe von Quellen, denen man gerecht wird, wenn man sie in den Unterrichtsvortrag verflicht, so dafs sie als illustrierender Beleg dienen. Ihr Wert beruht dann freilich nur zum geringsten Teile darin, dafs sie den Unterricht zu ersetzen streben, ihr Wert ist aber doch nicht zu unterschätzen, indem sie imstande sind, den Unterricht

zu beleben. Auch bei dieser Art der Verwendung sind Quellen im Lesebuche sehr willkommen; doch ist dabei Voraussetzung, dafs Deutsch und Geschichts-Unterricht in der Hand eines Lehrers liegen. Ein Bedenken ernster Art gegen die Methode der Quellenbenutzung lediglich als Deduktionsmittel liegt darin, dafs dabei der Verstand in ungewöhnlicher Weise in Anspruch genommen wird. Jede Quelle hat wohl das Recht einer ihrem Wesen entsprechenden Behandlungsweise. Will die Quelle weniger den objektiven Thatbestand bieten, als vielmehr subjektive Empfindungen aussprechen, dann ist eine rein verstandesmäfsige Zergliederung unnötig, kann sogar schädlich sein. Der unmittelbare Eindruck wird hier gesichert durch das Vorlesen von seiten des Lehrers. Gerade im Geschichtsunterricht kommt sehr viel an auf die Macht der Persönlichkeit des Lehrers und die Eindringlichkeit des gesprochenen Wortes. Immer wird man aber finden, dafs Quellenbenutzung in jeder Form Zeit kostet. Darum ist alles auszuschliefsen, was nicht hauptsächliche Ereignisse und wichtige Kulturgeschichte betrifft.

Die letzte Art der Anwendung von Quellen ist die, dafs sie der Lehrer zu seiner Vorbereitung auf den Unterricht heranzieht. Nichts kann den Lehrer besser in den Stand setzen, Geschichte in elementarer Form zu lehren, als wenn er hier und da zu einer der Annalen und Chroniken selbst greift. Ist man des trockenen Tones der Lehrbücher und Leitfäden satt, so kann man Herz und Geist jung baden an den ewig frischen, lebenswarmen und farbenbunten Quellenberichten. Immer wird dann der Lehrer gerüstet sein, sich auf des Kindes Standpunkt zu versetzen. Es wird ja wohl immer so bleiben, dafs der weitaus gröfste Teil geschichtlichen Wissens durch mündliche freie Darbietung vermittelt wird. Bestünde darum der ganze Nutzen der in Rede stehenden Bewegung darin, dafs der Lehrer mehr und mehr auf die plastischen Darstellungen aufmerksam würde und sie für sich ausschöpfen lernte, so wäre sie schon um deswillen heilsam und segenbringend zu nennen. Der Schwerpunkt in dieser Hinsicht müfste in die Seminare verlegt werden. Das Seminar, welches seine Schüler nur mit Geschichtskenntnissen entläfst und ihnen nicht einige Kenntnis der wesentlichsten Quellenlitteratur vermittelt und insbesondere seine Schüler nicht auch die Notwendigkeit fortgesetzter Quellenlektüre im Interesse seiner unterrichtlichen Thätigkeit zum Bewufstsein bringt, hat seine Schüler nicht genügend für die Unterrichtspraxis vorbereitet.[1]

---

1) Im neuesten Heft von Kehrs »Päd. Blättern«, herausg. von Schöppa (1892, Heft II S. 142—148) empfiehlt Rosenburg-Eisleben die »Verwertung von Quellen im Geschichtsunterrichte der Lehrerseminare« — auf Grund theoretischer Studien und praktischer Erfahrung. Den pädagogischen Wert solcher Quellenbenutzung findet er in folgendem: 1. Die Quellen gewähren unmittelbar den geistigen Verkehr (»idealen Umgang«) mit den geschichtlichen Personen und die Beschäftigung mit den Kulturverhältnissen. 2. Die Quellen bieten den notwendigen konkreten Stoff für die Anschauung, um aus ihm das Allgemeine (Begriffe, Urteile, Regeln usw.) zu gewinnen. 3. Die Quellenbenutzung veranlafst den Schüler zu vielseitiger Selbstthätigkeit.

Aus der Fachpresse.

Der Pessimismus und die moderne Pädagogik. (F. W. D. Krause. Päd. Studien 1892. 2.) E. v. Hartmann richtet am Schlusse seiner Abhandlung über Pessimismus und Erziehung (Päd. Stud. 1890. 3.) an die moderne Pädagogik die Mahnung: Dieselbe möge in sich gehen und ihre Grundsätze prüfen an dem Mafsstabe des Pessimismus, mit dem irgendwie Eühlung zu gewinnen, sie bisher verschmäht hat. Das Resultat dieser Prüfung kann nur lauten: Der Pessimismus kann nicht erziehlich wirken; er verhält sich auch nicht etwa indifferent, sondern direkt feindselig gegen die Erziehung, und deshalb haben Pessimismus und Erziehung keinerlei Gemeinschaft mit einander. Der Pessimismus wurzelt in einer ganz falschen Auffassung der Weltstellung des Menschen. Wer den Menschen für den Weltzweck hält, für den gestaltet sich alles Unangenehme zum »Leiden«, für den andern ist es nur unangenehm. Nur dem ersteren ist die Erde ein Jammerthal, dem andern ist sie ein Ort, wo zwar nich alles geht, wie es zu wünschen wäre, wo sich aber leben läfst. Die Frage, ob Leid oder Freude überschiefst, existiert für ihn gar nicht, er ist einfach ein Mann der Pflicht. So ist die subjektive Stellung zu dem, was man »Leid« nennt, beim Pessimisten eine grundfalsche; aber auch nach der objektiven Seite hin mangelt es an Grund zu einer pessimistischen Auffassung der Leidfrage. Die Möglichkeit, bis zu einem hohen Grade dem Leide zu entrinnen, läfst sich leicht erweisen; wer die Unmöglichkeit behauptet, mufs seine Augen vor dem verschliefsen, was auf der Hand liegt. Nur der eudämonistische Optimismus kann der Erziehung zur Grundlage dienen; Eudämonismus nicht im vulgären Sinne, sondern ein Eudämonismus, der im Besitze von innern Gütern seine Erfüllung sucht.

Litterarisches.

— Soeben erfahren wir, dafs die Verlagshandlung des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien nach langer, umfassender Vorbereitung demnächst mit der Herausgabe einer neuen, zweiten Auflage der wohlfeilen Volks- und Schulausgabe von »Brehms Tierleben« beginnt. »Brehms Tierleben«, das in unsrer Litteratur einzig dastehende Werk, dem die höchste Anerkennung der Wissenschaft und der Beifall der gesamten gebildeten Welt zu teil geworden ist, hat in allen Ständen begeisterte Freunde und Anhänger. Unter denselben ist jetzt jenen, deren Mittel die Erwerbung des grofsen, zehnbändigen Werkes nicht gestatten, bequeme Gelegenheit geboten, sich in der von Richard Schmidtlein neu herausgegebenen wohlfeilen Volks- und Schulausgabe des kostbaren Schatzes unsers besten, gemeinverständlich-naturwissenschaftlichen Buches zu versichern. Das Werk wird zunächst in 52 Lieferungen zu je 50 Pfennig ausgegeben, später in 3 Halbfranzbänden zu je 10 Mark.

Reform-Litteratur.

(Eingehende Besprechung vorbehalten.)

X.

a) Bücher.

Dörpfeld, Rekt. a. D., F. W., Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule, nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. 3. Aufl. (Barmen, D. B. Wiemann. VII, 256 S. 3 M.)

Faber, Mart., Deutschtum und Turnen. An alle Deutschen ein Ruf zu deutscher That. (Guhrau, M. Lemke. III, 31 S. 0.80 M.)

Lange, F. u. K. Hoffmann, Lehrer, Der kleine Katechismus Dr. Mart. Luthers, auf Grund der bibl. Geschichte in anschaulicher und einfacher Weise für den Schulgebrauch erklärt. II. Teil: Das 2. Hauptstück. (Lpzg., E. Peter. 104 S. 1 M.)

Richter, Karl, Über die Vereinbarung der Koch- und Haushaltungsschulen m. den Mädchenvolksschulen. Gekrönte Preisschrift. (Leipzig, Max Hesse. VI, 76 S. 1,20 M.)

Schultze, Prof. Dr. Fritz, Vergleichende Seelenkunde. (Lpzg., E. Günther. 1. Bd. 1. Abt. 207 S. m. Abb. 3 M.)

Schreyer, F. H., Über das Zeichnen nach der Natur. (Klagenfurt, Fr. Kleinmayr. 44 S. 1 M.)

Ufer, Chr., Das Wesen des Schwachsinnes. Ein Vortrag. (Langensalza, Beyer u. Söhne. 22 S. 25 Pf.)

Weifs, M., Vorschläge für den Unterricht in der französischen Sprache, begründet auf die Anschauungsmethode. (Breslau, E. Morgenstern. 180 S. m. 36 Holzschnitten. 1,60 M.)

Wundt, Wilh., Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele. 2. Aufl. (Hamburg, L. Vofs. XII, 495 S. 10 M.)

b) Aufsätze.

Casparius, Emil, Beitrag zur fruchtbringenden Gestaltung des vaterländischen Geschichtsunterrichts in der Volksschule im Sinne der von Allerhöchster Stelle gegebenen Anregung. (Ev. Schulbl. 8. Bertelsmann, Gütersloh.)

Helmke, G., Die Behandlung der verwahrlosten und sittlich gefährdeten Jugend. (Allg. d. Lehrer-Ztg. 31. Lpzg., Klinkhardt.)

Helmke, G., Nachträge und Ergänzungen zu vorstehendem Aufsatze. (N. päd. Ztg. 31. Magdeburg, Jensch.)

Henze, E., Steil- oder Schrägschrift? (D. Schulztg. 31. Berlin, Öhmigke.)

Hornig, F., Tierpflege und Pädagogik. (D. Schulztg. 32. Berlin, Öhmigke.)

Kaulich, Joh., Macht und Arbeit in ihren Bildungselementen. Ein Beitrag zur Reform des Geschichtsunterrichts. Pädag. 11. Lpzg., Klinkhardt.)

Schiller, H., Der hygienische Unterricht in den Seminaren. (Ztschr. f. Schulgesundheit 7—9. Hamburg, Vofs.)

Zwick, Herm., Bemerkungen über den gegenwärtigen astronomisch-geographischen Unterricht. (Päd. Ztg. 31. 32. Berlin, Löwenthal.)

N. N., Physiologische Psychologie und ihr Verhältnis zur Metaphysik. (Allg. d. Lehrerztg. 33. 34. (Lpzg., Klinkhardt.)

N. N., Die Elemente der Erziehungslehre in unseren Mädchenschulen. (Ev. Schalbl. 8.)

N. N., Über Lehrerbildung. (N. Bad. Schulztg. 31. 32.)

Neue Bahnen.

Reform-Zeitschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 11. *November* 1892. **III. Jahrg.**

Neue Bahnen vor hundert Jahren.

Von **Dr. Gotthold Kreyenberg** in Iserlohn.

Ben Akiba hat recht, es ist alles schon dagewesen. So einschneidend die Reformen unsres höheren Schulwesens in der Gegenwart zu sein scheinen, in gewisser Hinsicht sehen sie den Bestrebungen des Philanthropinismus vor ungefähr hundert Jahren täuschend ähnlich. Vieles, was die Philanthropinisten jener Tage schon versucht haben, wird heutzutage als etwas Nagelneues angestrebt oder empfohlen. Wer hat es besser verstanden, das praktische Element und das Nützlichkeitsprinzip in den Sprachen zu betonen, als ein Basedow? Wann wurden frischer und durchdachter Leibesübungen getrieben, als zur Zeit eines Guts Muths? Die Handfertigkeit soll eine dänisch-schwedische Erfindung sein. Sie ist auf deutschem Boden erwachsen, und ein Bernhard Blasche, Lehrer am Schnepfenthaler Institute, hat um ihre systematische Ausgestaltung mindestens ebenso grofse Verdienste, wie die Propheten des Auslands. In mancher Hinsicht sind wir seit jener Zeit entschieden zurückgegangen. Wir müssen heutzutage die Schüler nicht nur lehren, zu beobachten, sondern allem vorab, überhaupt einmal zu sehen, was sie damals schon weit besser verstanden. Im Salzmannschen Institute wurde der Verkehr mit der Natur selbst weit sorgfältiger gepflegt, als jetzt auf unseren höheren Lehranstalten. Und von der Erkenntnis dieses und manches anderen Mangels schreibt sich denn auch wohl die Hinneigung des heutigen Tages zum Praktischen, die moderne Betonung des Nützlichkeitsprinzips.

Neben diesen Reformen geht eine zweite, die viel gewaltiger und umfassender ist als alle Verbesserungsvorschläge für das höhere Schulwesen, die Reform der Volksschule. Aber auch hier läfst sich eine Hinneigung *ad hoc* nicht verkennen. Die Schule für das Volk soll auf dasselbe mächtiger als bisher einwirken, um destruktive Elemente nieder- und fern zu halten.

Nun wird freilich im allgemeinen der Einflufs der Schule auf die Erziehung des Menschengeschlechtes bedeutend überschätzt, und die Tragweite des bekannten Satzes: »Wer die Schule hat, hat die Zukunft« ist von jedem verständigen Pädagogen längst auf das richtige Mafs zurückgeführt. Gerade unter den gegenwärtigen Verhältnissen möchte aber nicht ohne Interesse sein, auch mit Rücksicht auf die Volksschule einen Rückblick auf die Zeit vor hundert Jahren zu werfen, in welcher diese Schulgattung an einem Orte, der in der Geschichte der Pädagogik als hervorragend gelten kann, allerdings ganz auf dem Boden des der Konfessionalität ziemlich abgewandten Philanthropinismus stand. Der Volksschulapostel, welcher diese »neuen Bahnen vor hundert Jahren« beschritt, ist der Philanthropinist Johann Ernst Christian Haun.

Unsere Aufgabe soll nachstehend sein, ein Bild der pädagogischen Thätigkeit dieses Schulmannes zu entwerfen.

J. E. Ch. Haun ist der erste Landschuleninspektor des Herzogtums Gotha und der erste Direktor des damals neugegründeten Schullehrerseminars in Gotha selbst. Leider giebt es keine ausführlichen Nachrichten über sein Leben. Geboren wurde er 1748 zu Gräfentonna, einem Flecken im genannten Herzogtum mit jetzt ungefähr 2000 evangelischen Einwohnern. Die Tonna gehört zum Flufsgebiet der Unstrut. »Amt und Herrschaft Tonna,« sagt Galletti in seiner Geschichte und Beschreibung des Herzogtums Gotha, »machen den nördlichsten Teil des Herzogtums aus.« Gräfentonna heifst es, weil im dortigen alten Schlofs einst die Grafen von Gleichen hausten. Es beherbergt auch ein Zuchthaus. Hauns Vater war Diakonus in dem genannten Flecken und wurde später als Pfarrer in das nahe bei der Stadt Gotha liegende, durch Gustav Freytag, der daselbst einen Landsitz hat, bekannte Dorf Siebleben versetzt. Johannes studierte Theologie, mag aber auch durch den 1762 erschienenen »Emil« und Basedows Hauptwerke, die in Hauns empfänglichsten Jugendjahren veröffentlicht wurden, besonders zu pädagogischen Studien angeregt worden sein. Wir treffen ihn dann als Waisenhausprediger in Gotha, welches Amt er dauernd verwaltete. Diese Thätigkeit füllte jedoch seinen Geist nicht aus. Ungefähr dreifsig Jahre alt, verfafste er eine Abhandlung über eine von der Hamburgischen Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe gestellte Preisaufgabe, die Waisenerziehung betreffend. Es handelte sich um den Vergleich der Erziehung in einem gewöhnlichen Waisenhause mit der damals aufkommenden in Familien, »wo sie ihrem Stande gemäfs aufgezogen und unterrichtet würden.« Die Preisaufgabe fügt hinzu: »einerseits in Ansehung der Kinder selbst und dann des Staates, welcher künftigen Nutzen davon erwartet.«

Zwei Abhandlungen erhielten 1780 den Preis, darunter diejenige unsres Haun. Die kleine Schrift, welche nicht häufig mehr zu finden sein möchte, wurde 1780 bei Carl Ernst Bohn zu Hamburg gedruckt. Die Arbeit, mit dem Motto *Communi utili*, ist weder umfangreich noch gerade epochemachend. Jedoch zeigt sie den praktischen Blick des Verfassers und huldigt schon philanthropinistischen Anschauungen. Mit dieser Richtung stimmt überein, dafs Haun die individuelle Erziehung in den Familien dem Zusammenleben der Waisen im Waisenhause selbst vorzieht. Nicht nur weifs er herauszurechnen, dafs sich die Familienerziehung weit billiger stelle, sondern vergifst auch keinen der Nachteile der internen Erziehung. Am liebsten möchte er aus allen Waisen später Landleute machen und wünscht dadurch auch dem Staate zu nützen; denn in der Zukunft würde sich ein Mangel an Arbeitskräften für den Ackerbau einstellen. Und die Gegenwart mufs ihm recht geben. Dem Staate stehe aber die Befugnis zu, die Waisen nach seinen Bedürfnissen zu erziehen. Er läfst es sich endlich angelegen sein, die günstigen Erfahrungen, welche er selbst mit der Familienerziehung gemacht hat, in ein helles Licht zu setzen, und betont mit einem gewissen Selbstgefühl, dafs er sich, eine solche Schrift abzufassen, nicht nur für vorzüglich berechtigt, sondern sogar verpflichtet gehalten habe, weil ihn die Vorsehung mit einer solchen Waisenanstalt in Verbindung gebracht hätte, bei welcher auf Anordnung ihres Aufsichtsrates die zu versorgenden Kinder schon seit einer Reihe von Jahren auf das Land in Kost gegeben würden.

Dieses Schriftchen von nur einem Dutzend Seiten konnte nun zwar keine übermäfsige Wirkung hervorbringen. Es gab aber vielleicht den Anstofs, einem Manne, dessen so recht aus dem Leben gegriffene Predigten ihm schon das Vertrauen der Gemeinde erworben hatten, dasselbe in immer höherem Mafse, und gerade auch auf dem Gebiete der Erziehung, zu schenken. Bald wurde selbst der Herzog von Sachsen-Gotha und Altenburg, Ernst II, auf ihn aufmerksam.

Dieser war einer der erleuchtetsten Fürsten seiner Zeit. Nicht nur der Kreis seiner Zeitgenossen, sondern auch die Nachwelt nennen ihn den »Weisen«. Durch eine umsichtige und sparsame Regierung befreite er sein Land von den auf demselben lastenden Schulden, welche Jahre der Teuerung noch vermehrt hatten. Aufserdem war er ein eifriger Beförderer von Kunst und Wissenschaft. Er erweiterte und bereicherte die schon von Ernst dem Frommen angelegten Kunstsammlungen. Auch des Theaters nahm er sich an. Dasselbe war ihm nach Schillerschen Begriffen eine Stätte echter Bildung und Moral, und die Gothaer Hofbühne ist unbestritten die Wiege der

neueren Schauspielkunst; wir brauchen nur Namen zu nennen, wie Eckhof, Iffland, Beck, deren Träger diesem Institute angehörten. Er war nicht minder der Gönner und Freund eines Goethe, Schiller, Herder und Wieland. Vor allem verdankt ihm die berühmte Sternwarte auf dem Seeberge bei Gotha, welche sich gegenwärtig in Gotha selbst östlich vom Park befindet, ihre Entstehung. So ist mit Recht auch auf ihn das Doppeldistichon angewendet worden, welches Goethe ursprünglich auf Karl August gedichtet hatte:

»Klein ist unter den Fürsten Germaniens freilich der Meine,
Kurz und schmal ist sein Land, mäfsig nur, was er vermag;
Aber so wende nach innen, so wende nach aufsen die Kräfte
Jeder, da wär' es ein Fest, Deutscher mit Deutschen zu sein!«

Wie sein grofser Ahnher, Ernst der Fromme, stellte auch Ernst II. sich die Aufgabe, Menschenwohl durch Menschenbildung zu fördern. »Er war überzeugt,« so sagt sein Biograph A. Beck von ihm (Dr. August Beck, Archivrat, Ernst der Zweite als Pfleger und Beschützer der Wissenschaft und Kunst. Gotha, Justus Perthes 1854, Seite 165), »dafs da, wo das Licht der Wissenschaften leuchtete, die Finsternis des Aberglaubens vertrieben und die Unwissenheit weichen würde; und er glaubte die wahre Beglückung seines Volkes, die ihm als Regenten zunächst am Herzen lag, nicht besser erreichen zu können, als dadurch, dafs er die wahre Aufklärung in seinem Lande beförderte und die niederen Volksschulen ebenso wie die höheren Lehranstalten den Bedürfnissen seiner Zeit gemäfs einrichten liefs. Darum konnte auch nach seinem Tode (er wurde 1745 geboren, kam 1772 zur Regierung und starb 1804) das Auge des forschenden Menschenfreundes in seinem Lande sich hinwenden, wo nur immer es hin wollte, überall waren zweckmäfsige neu errichtete oder verbesserte Anstalten zur Bildung der niederen und höheren Volksklassen zu erblicken, überall reich ausgestattete Anstalten für Wissenschaft und Kunst, überall unterrichtete, gebildete Männer, und durch dies alles überall Wohlhabenheit und Reichtum, nirgends ein hervorstechender Mangel, nirgends, auch selbst nicht unter den Landleuten, einer, der, ein geborener Inländer, nicht hätte wenigstens notdürftig lesen und schreiben können.«

Ein solcher Stand der Dinge ehrt ebenso sehr den Regenten, wie denjenigen, welchem die Sorge gerade für das Volksschulwesen anvertraut worden war; und das war eben Haun. Unbeschadet der unter der Regierung dieses Fürsten ausgeführten Reorganisation des *Gymnasium illustre* in Gotha und des *Gymnasium Fridericianum* in Altenburg erscheint als ein viel um-

fassenderes und folgenschwereres Werk, da es weit gröfsere Schichten des Volks berührte, die Neubegründung des Volksschulunterrichts in den Landen Gotha-Altenburg, durch welche, wie schon einmal unter Ernst dem Frommen, eine Blüte des Volksschulwesens hervorgerufen wurde, die sich in solchem Grade nicht häufig findet.

Zu Lebzeiten Ernsts des Frommen ging die sprichwörtliche Redensart, dafs dessen Bauern gelehrter seien, als in den anderen Gegenden Deutschlands die Landedelleute. Aber nach seinem Ableben hatte sich die Volksbildung wieder in absteigender Linie bewegt. Zwar bestand der Schulmethodus Andreas Reyhers damals und auch später noch zu Recht. Jedoch war dieser Bestand mehr nur ein papierner, hauptsächlich, weil es an tüchtigen Lehrkräften fehlte, die nach diesen Vorschriften erfolgreich unterrichten konnten.

Der grofse Pädagog unter den Fürsten und Fürst unter den Pädagogen, wie man Ernst den Frommen zu nennen pflegt, hatte nun zwar diesen Mangel vorausgesehen und in seinem Testamente seinen Nachfolgern schon die Einrichtung von Lehrerbildungsanstalten ans Herz gelegt. Aber der ihm zunächst folgende Herzog Friedrich I. liebte zu sehr die Soldaten und hatte daher für andere notwendige und nützliche Einrichtungen niemals Geld. Und die Goldmacherkunst, welche ihm neue Hilfsquellen erschliefsen sollte, erwies sich als trügerisch. Es ist sehr ergötzlich, in einem Aktenfascikel der herzoglichen Kammer folgendes zu lesen: »Zu Werken der Barmherzigkeit, zu Kirchenschmuck und für Pfarrer und Schulmeister werden hierdurch 4 370 689 Thaler ausgeworfen und die Mittel hierzu auf den Erfolg der unter Händen habenden Arbeit der Tinktura auf ☉ und ☽ nach sehr genauer Rechnung angewiesen.« Über das Ergebnis wird aber nichts berichtet. Herzog Friedrich II., der von 1693 bis 1732 regierte, behielt in der ersten Periode seiner Regierung die Liebhaberei seines Vaters für das Militär bei, und erst in einer zweiten Periode trat er in die Fufsstapfen seines Grofsvaters. Daher wurden unter ihm, weil der Lehrermangel sich immer fühlbarer machte, Einrichtungen geschaffen, die merkwürdig, ja, einzig in ihrer Art sind und als die Vorläufer der Schullehrerseminarien gelten müssen, nämlich die *Seminaria scholastica*. Die gothaischen Lande haben sie nicht allein zuerst, sondern auch, so viel wir wissen, ausschliefslich besessen.

Bei der Einrichtung dieser Seminaria scholastica ging man von dem richtigen Grundsatze aus, dafs ein Lehrer zu seinem Berufe nicht besser vorbereitet werden könne, als durch das lebendige Beispiel und Vorbild. Daneben mag die Gewohnheit, alle Verhältnisse nach dem Muster der Zünfte abzumessen, ein-

gewirkt haben. Die Schulgesellen, wie man damals die Lehramtsaspiranten auf Grund dieser Auffassung noch nannte, sollten unter der Anleitung des Schulmeisters lernen und sich vervollkommnen. So wurden von der Regierung zehn der »geschicklichsten« Lehrer aus Stadt und Land ausgewählt. Es waren die Schullehrer folgender Ortschaften, die zu jener Zeit alle zu Gotha-Altenburg gehörten: Erfa, Eschenbergen, Friemar, Ichtershausen, Kranichfeld, Leina, Sättelstedt, Tambach, Wangenheim und Wölfis. Feierlich wurden sie im Oktober 1698 vor das gothaische Ober-Konsistorium beschieden, zu »Moderatores« für alle diejenigen, welche sich dem Lehrerstande widmen wollten, ernannt und gleich mit den nötigen Instruktionen versehen. Sie sollten ihre Kandidaten in den Stücken anweisen, welche zum Christentum und Verstande des Katechismus wie auch sonst zur geschickten Führung des Lehramts notwendig seien. Die Betreffenden sollten sich ferner nicht nur im Orte, sondern sogar im Hause ihres Präceptors aufhalten, damit dieser sie in den erforderlichen Fächern nach gewissen Büchern unterrichte (es werden der Katechismus, das Hauskirchenbüchlein und die Sterbekunst genannt.) In der Schule selbst hatten sie zunächst die Information des Lehrers (nach Arndts wahrem Christentum) mit anzuhören und darauf in Gegenwart des Präceptors eine Probelektion abzuhalten. Auf die Befolgung der Vorschriften des Schulmethodus wurde besonderer Wert gelegt. Die Seminaristen mufsten sich dieselben nicht nur einprägen, sondern der Lehrer hatte ihnen auch vorzumachen, wie danach zu verfahren sei; ja, den einen oder anderen Vorteil beim Unterrichte sollte er »treulich eröffnen«. Aufser solcher Pädagogik und Didaktik ward dann fleifsig Recht- und Schönschreiben, Rechnen, auch »Predigtnachschreiben« geübt. Nicht an letzter Stelle wurde die Musik gepflegt, damit die künftigen Lehrer einen Kirchenchor zu leiten im stande wären. Mittwoch nachmittags, hiefs es in den Instruktionen, möchte dann noch ein Collegium Musicum abgehalten werden, zu dem sich auch Lehrer und Seminaristen der Nachbarschaft einfinden könnten. »Jedoch dafs darbey«, wird gewarnt, »alle Saufferey und andere Excesse vermieden, und alles Christgeziemend angestellt werde.«

Dies war immerhin ein Anfang, wenn auch ein schwacher, zu förmlichen Lehrerseminarien. Die bedeutsamen *Seminaria scholastica* hätten sich aber ausgestalten und erspriefslich weiter wirken können, jedoch trugen sie nicht den Keim zu langem Leben in sich. Das hatte verschiedene Ursachen. Zunächst konnte die ursprüngliche Absicht, dafs die Schulgesellen dauernd bei den Schulmeistern wohnen sollten, deshalb nicht ausgeführt werden, weil die ersteren als arme Scholaren die Kosten eines

solchen Aufenthalts nicht zu bestreiten vermochten. Daher wurde diesen Seminaristen, zu denen übrigens auch die Kandidaten der Theologie gehörten, bald nachgegeben, dafs sie bei ihren Eltern oder Verwandten »umsonst oder um ein Geringes« wohnen dürften, wenn sie sich nur von Ostern bis Michaelis alle vier Wochen, von Michaelis bis Ostern alle sechs Wochen wenigstens ein Mal auf einen Tag bei ihrem Instruktor einfänden, um seine Unterweisung anzuhören und in Gegenwart desselben auch ihre Lehrprobe abzulegen. Es liegt auf der Hand, dafs diese Forderung eine zu nachgiebige war. Aber auch die *Moderatores* selbst hatten zu wenig Interesse an der Sache. Für ihre, wenn sie die Vorbereitung gründlich betreiben wollten, gewifs nicht kleine Mühe bot man ihnen als Entgelt nur, sage und schreibe, vier Gulden jährlich, »zu ihrer Ergezlichkeit«, wie es naiv hiefs. Und um diese vier Gulden entstand noch dazu viel Streit, wer sie zu zahlen hätte. Der Fiskus hatte in seinen Kassen stets Ebbe. Darum sollten die Strafgelder der Gemeindeglieder, die diese für Versäumnis des Gottesdienstes oder der Informationsstunden zu entrichten hätten, hierzu verwendet werden. Aber man hatte das Fell des Bären zu früh geteilt. Die Geistlichen nämlich waren der ganzen Einrichtung abhold. Erstens hatte man sie, — was für den Geist jener Zeit sehr charakteristisch ist, — von allem Anfang an übergangen. Nicht sie, sondern die Schullehrer als die Fachleute sollten die *Moderatores* sein. Noch weniger mochte ihnen aber passen, dafs bei diesen Schulmeistern auch die Kandidaten der Theologie gleichsam in die Lehre gehen sollten. Die Pfarrer berichteten nun, es gingen wenig oder gar keine Strafgelder ein, die Bestraften zögen vor, ihre Strafen abzusitzen etc. »So litt,« sagt sehr richtig Kehr, »das ganze schöne Seminarwerk Schiffbruch an demselben Mangel, an dem auch anderwärts die Förderung des Volksschulwesens gescheitert ist, am Geldmangel!«

Und jetzt verfiel die Volksschule unaufhaltsam mehr und mehr. Das ist die Zeit, in welcher der »Schulmeister« nicht gerade grofse Achtung genofs. In den Landen, von welchen wir reden, regierte von 1732 bis 1772 Friedrich III. Jedoch auch im gröfseren Preufsen liefs der geniale alte Fritz, obschon er das vom wackern Joh. Jul. Hecker ausgearbeitete vortreffliche General-Schulreglement publicierte, die erledigten Lehrerstellen häufig genug *faute de mieux* mit ausgedienten, vielleicht noch recht strammen Korporalen besetzen. Ein Patent des Jahres 1722, also aus der Regierungszeit des um die Schule bekanntlich ebenfalls recht verdienten Friedrich Wilhelm I., besagte, dafs zu Küstern und Schulmeistern auf dem Lande aufser »Schneidern, Leinewebern, Schmieden, Rade-

machern und Zimmerleuten sonst keine anderen Handwerker angenommen werden sollten!« In den Thüringer Landen wurden damals noch Personen zu Lehrern ernannt, die vor dem Gelehrtenberufe unfreiwillig Kehrt gemacht hatten: verdorbene Kandidaten oder Studenten. Aber auch der Kaufmanns- und Handwerkerstand lieferte sein Kontingent. Wer hier keinen Erfolg hatte, war nach der Meinung der Behörden und Leute zum Lehrer noch immer zu gebrauchen! Endlich wurden zahlreich Bediente angestellt, denen die Patrone der Stellen auf diese Weise eine Versorgung fürs Leben verschafften.

In Gotha-Altenburg, und wir dürfen wohl sagen, in ganz Mitteldeutschland brach nun durch das zielbewufste Auftreten des erwähnten Ernst II. die Morgenröte einer bessern Zeit auch gerade für das Schulwesen an. Er war der Sohn der geistvollen Luise Dorothea, die, zwar eine Gönnerin und Freundin Rousseaus und Voltaires, sich Herz und Sinn doch deutsch bewahrt hatte und solches auf ihren Sohn vererbte. Aber eben weil er der Sohn seiner Mutter war, schwärmte er für den Philanthropinismus, und die Gründung des Schullehrerseminars zu Gotha 1779 war eine Frucht dieses Geistes. Haun schrieb, indem er kurze Zeit vor seinem Tode auf diese Gründung zurückblickte, in dem von ihm entworfenen »Schulmethodus« zur Einleitung: »Als mir im Jahre 1779 die Einrichtung und Besorgung eines Schuldienerseminars übertragen wurde, suchte ich mir vor allen Dingen die Frage zu beantworten, was für allgemeine Kenntnisse und Geschicklichkeiten sind einem Bürger des Staates von nöten; wie weit müssen und können sie demselben in öffentlichen Schulen beigebracht und vorbereitet werden; was möchten wohl die Wege sein, auf welchen solches am ehesten, leichtesten und besten bewirkt werden könnte?«

Wir erkennen in der Folge deutlich, dafs sein Ziel war, nicht Gelehrte oder Theologen, sondern aufgeklärte, arbeitsame und fromme Menschen und, ganz im Geiste der damaligen Zeit, brauchbare Staatsbürger heranzubilden. In diesem Sinne sollte das Seminar und sollten auch die auf demselben vorbereiteten Lehrer erziehen. Im Schulmethodus Ernsts des Frommen pafste manches, sowohl was die methodische wie auch andere Seiten betraf, nicht mehr recht in den Rahmen der fortgeschrittenen Zeit. Jedoch das, was gut war und sich bewährt hatte, sollte unangetastet bleiben. »Ohne Geräusch und noch weniger mit gänzlicher Umwälzung« des Vorhandenen wollte Haun weiter arbeiten.

Über die erste Zeit des Gothaer Lehrerseminars sagt Kehr in dem Aufsatze »Die Gründung und erste Einrichtung des gothaischen Schullehrerseminars« (2. Jahresbericht über das

Lehrerseminar zu Gotha 1866/67, Seite 18): »Es war ein winziger Anfang! Eine kleine Stube im Waisenhause (dem Gerichtsgebäude in der Mönchelsgasse) war das Lehrzimmer; vier Stunden wöchentlicher Unterricht war die gesamte Lehrzeit; zwölf zum Teil ältere, verheiratete Leute, die, um ihren Lebensunterhalt zu suchen, hier bei hohen Herrschaften als Bediente (!) verwandt wurden, waren die Seminaristen; ein Lehrer war für alle und für alles angestellt; 50 resp. 60 Thaler war sein Honorar, für welches er noch ein Zimmer besorgen und die Heizung, die Aufwartung, die Beschaffung von Tischen, Stühlen, Büchern, Landkarten etc. bestreiten mufste, — das war der Anfang des gothaischen Lehrerseminars.«

Dieser erste und anfangs einzige Lehrer, Haun, konnte nach obigem Sachverhalte beinahe wie sein Berliner Kollege, der schon erwähnte Begründer und Leiter des Berliner Seminars, — überhaupt des ersten Lehrerseminars in Deutschland, 1748 eingerichtet, — J. J. Hecker sagen, dafs er den vom Haupt bis zu den Füfsen neu kleiden lassen wolle, der ihm nachweise, dafs er von der Schule schon so viel profitiert habe, um sich dafür ein paar Schuhe kaufen zu können,

Aber Haun liefs sich nicht entmutigen. Die nötigen Gelder, — grofse Summen beanspruchte er nicht, — sollten die Kirchenkassen des Landes aufbringen. Jedoch zeigte sich dieselbe Erscheinung, wie bei den *Seminariis scholasticis*. Und vielleicht hätte sich auch dieses neue Unternehmen nicht halten können, wären der Herzog und einer seiner tüchtigsten Räte nicht so thatkräftige Gönner des jungen Instituts gewesen.

Letzterer war der Vicepräsident des Oberkonsistoriums, Geheimer Rat Freiherr von Ziegesar, der ein warmes Herz für die Lehrer hatte. Er sann auf allerlei Mittel, der Seminarkasse Gelder zuzuführen. Auf seinen Betrieb wurde an einem Sonntage (Sexagesimae) im Gothaer Lande von der Kanzel herab auf die Gemeinnützigkeit des Seminars hingewiesen und darauf eine allgemeine Kollekte zum besten desselben veranstaltet. Vier in feierliches Schwarz gekleidete Seminaristen kollektierten dann auch in der Stadt Gotha. Die Sammlung betrug 810 Thaler. Auch weiterhin sollte gelegentlich jedes frohen Familienfestes, wie Hochzeit, Kindtaufe etc., durch eine Gabe des Seminars gedacht werden. Für Concessionen, Dispense u. dgl. war an die Seminarkasse eine kleine Steuer zu zahlen, und auch die Lotterieunternehmungen mufsten sich zu einer Abgabe verstehen. Jede geschlossene Gesellschaft in Gotha zahlte jährlich so viele Groschen an die Seminarkasse, wie sie Mitglieder zählte. Der gothaische Landtag, aus den Ständen, d. h. den Vertretern des Grafenstandes, der Ritterschaft und der beiden Städte Gotha und Waltershausen be-

stehend, bewilligte 400 Thaler, allerdings mit dem Vorbehalte, dafs die einzelnen Patronatsherrn gerade deshalb an die Lehrer des Seminars nicht gebunden seien, sondern ihnen das Recht auch ferner zustehen sollte, ihre Patronatsstellen iu der herkömmlichen Weise zu besetzen. Das hiefs mit anderen Worten, nach wie vor sollten Schuster, Schneider und Bediente die Kinder unterrichten. Der Herzog versprach zwar, ihre Patronatsrechte zu respektieren, verhehlte ihnen aber nicht, dafs er sich von den Ersten in seinem Lande doch eines Besseren versehe und gerade von ihnen erwarte, sie würden die im Seminar vorgebildeten Lehramtskandidaten solchen Bewerbern vorziehen, die ihnen »wegen dieser oder jener Privat-Convenienz vielleicht annehmbarer erschienen, die aber für eine künftige Bestimmung als Schuldiener nur höchst mittelmäfsig qualifiziert seien.«

Immer mehr gelangte das Seminar zur Anerkennung. Schon nach kaum drei Jahren hatte Haun sein gewifs sprödes Material so zubereitet, dafs die Revisoren ihre »völlige Zufriedenheit«, ja, ihren »ganzen Beifall« aussprechen konnten. Nunmehr wurde eine zweite Lehrkraft gewonnen, und Haun erhielt neben der Leitung des Seminars das Amt eines Landschuleninspektors mit dem Range eines Ephorus. Auf diese Weise konnte er sich am besten überzeugen, inwieweit die von ihm ausgestreute Saat im Lande Früchte trüge und wo es noch fehlte. Auch um eine dauernde Übereinstimmung in der Methode und den Lehrzielen zu erlangen, war eine solche regelmäfsige Aufsicht erspriefslich. Eine weitere Verbesserung war die Einrichtung einer Seminarschule, welche 1784 erfolgte, als Verwirklichung einer der Ideen, welche schon den *Seminariis scholasticis* zu Grunde lagen. Gerade dieses Unternehmen fand bei hoch und niedrig vielen Anklang. Die Kinder auch der besseren Stände wurden in die Seminarschule geschickt, mit deren Unterricht die drei Seminarältesten betraut waren. Bereits nach einem Jahre zählte sie 50 Schüler. Der 1786 entworfenen Seminarordnung zufolge bestand sie schon aus vier Klassen und war dazu bestimmt, nicht etwa nur eine Versuchsstation für die angehenden Lehrer abzugeben, sondern sich zu einer wirklichen Musterschule für das ganze Land herauszubilden.

In demselben Jahre erhielt Haun das Ehrenprädikat eines »Methodenmeisters«. Aber wie klein war noch immer das ganze Unternehmen! Aufser Haun waren ein Schreib-, ein Rechen- und ein Musiklehrer angestellt. Sie erhielten je 30 Rthlr. Gehalt, auf Haun entfielen 260 Rthlr., der ganze Besoldungsetat betrug also 350 Rthlr. jährlich.

War das Seminar namentlich in diesem Umfange noch kein grofses Licht, so leuchtete es doch schon über das Weichbild Gothas hinaus. 1788 wurde ein Vertrauter des

Herzogs Ernst II., Generalsuperintendent Koppe, von Gotha als Hofprediger und Konsistorialrat nach Hannover berufen. Er richtete dort nach dem Muster des gothaischen Seminars ein ähnliches ein.

Entstand nun auch die Gothaer Anstalt unter dem Einflusse des Philanthropinismus, so war sie dessenungeachtet ebenfalls in religiöser Hinsicht wohlberaten. Haun als Geistlicher hatte diesen seinen ursprünglichen Beruf von Herzen lieb. Aber er vergafs über demselben nicht die berechtigten Ansprüche der Welt und des Lebens. Auf dieses und seine realen Seiten wies er seine Seminaristen hin und auch auf dasjenige Wissen, welches aus den Gebieten der Geschichte, Welt- und Erkunde, des Verkehrs etc. selbst die unteren Stände des Volks an und für sich und zum verständnisvollen Lesen der Zeitungen, des Kalenders und guter Volksschriften nötig hätten. Überhaupt griff er seine Aufgabe praktisch an. Wenn er selbst unterrichtete, so mufsten seine Seminaristen zuhören. Unterrichteten diese, so hatte der oberste Seminarist eine schriftliche Kritik auszuarbeiten, welche sich nicht nur auf den Inhalt und Gehalt der Probelektion, sondern auch auf Haltung, Ton, Aussprache etc. des Katecheten erstreckte. Haun erteilte bereits zusammenhängenden Unterricht in der Pädagogik. Er benutzte hierbei den Schulmethodus Ernsts des Frommen, aufserdem ein damals verbreitetes Lehrbuch: »Grundsätze der Anweisung künftiger Lehrmeister in deutschen Schulen. Hannover bei H. E. C. Schlüter 1771«.

(Schlufs folgt.)

Willensfreiheit?

Von Dr. * * *

Eine der wichtigsten philosophischen Fragen ist unstreitig die von der Freiheit des menschlichen Willens. Die Lösung dieser Frage ist von einer solchen Bedeutung für das ganze Geistesleben des Menschengeschlechtes, dafs alle diejenigen, die sich mit Recht zu den Gebildeten zählen wollen, sich über diese Frage Klarheit und Gewifsheit zu verschaffen suchen sollten.

Nichts ist verkehrter als blinder Autorenglaube und der unbedingte Glaube an traditionelle Lehren, mögen die Autoren auch geistig noch so hoch stehen und die traditionellen Lehren noch so glaubwürdig erscheinen. Irren ist menschlich, und die traditionelle Lehre, mag sie jüngeren oder älteren Ursprungs sein, ist von Menschen aufgestellt, die, wenn nicht leichter, doch mindestens ebenso leicht irren konnten als das gegenwärtige Geschlecht.

Eine solche traditionelle Lehre, an die zu glauben fast einem jeden von Jugend auf zur zweiten Natur geworden ist, und an der zu zweifeln fast niemand wagt, ist die Lehre vom freien Willen. Vor kurzem ist jedoch der Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens in Dr. Kurt ein Gegner entstanden, der es unternimmt, diese Lehre einer überaus scharfen Kritik zu unterziehen.[1])

Da es jedem, der zur vollen Wahrheit hindurchdringen will, nicht erspart bleiben kann, nach den Verfechtern einer wichtigen Lehre vorurteilsfrei auch die Gegner zu vernehmen, so mögen die wichtigsten Ausführungen der Kurtschen Schrift den Lesern der »N. B.« zur Erwägung und Prüfung unterbreitet werden.

I.

Denkkraft und sittliche Gefühle erheben den Menschen über das Tier, sind die Grundbedingungen aller Menschenwürde,

---

[1]) Dr. Kurt, Willensfreiheit? Eine kritische Untersuchung für Gebildete aller Kreise. Leipzig, Wilhelm Friedrich.

bestimmen Willen und Handlungsweise. Sind nun diese beiden Kräfte nicht frei, sondern abhängig von bestimmten Gesetzen und Umständen, so kann auch der menschliche Wille, der aus ihnen resultiert, nicht frei sein.

Das Denkvermögen ist nun zunächst abhängig von den geistigen Anlagen, die wieder bedingt sind von der körperlichen Beschaffenheit im allgemeinen, von der Schädel- und Gehirnbildung im besonderen. Ferner sind Familie, Land und Zeitalter, in denen der Mensch seine Entwickelungsepoche zu durchleben hat, von unermefslicher Bedeutung für die Entwickelung seiner Geisteskräfte. Es herrscht deshalb hinsichtlich der Beschaffenheit der Denkkraft bei den einzelnen Individuen die gröfste Verschiedenheit. Allerdings mufs zugegeben werden, dafs die geistigen Verschiedenheiten vorwiegend aus der Mannigfaltigkeit der Erziehung erklärt werden müssen; allein aus diesem Grunde hat man eben die Erziehung den Faktoren, von denen die Entwickelung der Geisteskräfte abhängig ist, hinzuzuzählen.

Wohl kann der Einzelne unter geeigneten Bedingungen einen gewissen Einflufs auf die Gestaltung der äufseren Verhältnisse ausüben, und wohl weist die durch Anlage und Verhältnisse bedingte Vernunft auf verschiedene Entwickelungswege hin. Allein in dem Augenblicke des Handelns sind die Eigenschaften der Vernunft keiner Veränderung, weder einer Mehrung noch einer Minderung, fähig; sie treten in »elementarer Weise« auf, indem sie in »Schlufswirkungen« zum Bewufstsein kommen, die in kürzesten Zwischenräumen auf einander folgen. Niemand weifs, wie ein Gedanke in ihm zu stande kommt; nur die Schlufswirkungen gelangen zum Bewufstsein; diesen aber liegt wieder das komplizierteste geistige Gewebe zu grunde, welches geheimnisvoll in der Tiefe des Unbewufsten erarbeitet wird. Schon Spinoza nimmt an, dafs der Mensch sich wohl seiner Handlungen, nicht aber der determinierenden Ursachen bewufst wird. Allein, selbst wenn alle Denkvorgänge uns zum Bewufstsein gelangten, so könnte dennoch von Freiheit keine Rede sein; denn auch das Bewufstsein entsteht nach strengster Gesetzmäfsigkeit und mufs gesetzmäfsig wirken.

Eitel Selbsttäuschung ist es demnach, wenn man annimmt, die nach reiflichen Überlegungen gefafsten logischen Entscheidungen seien freie Geistesthätigkeiten; denn diese Entscheidungen sind notwendiges Ergebnis der gesetzmäfsig wirkenden Geisteskräfte. Eine Wandlung der letzteren würde sofort abweichende Entschliefsungen zur Folge haben. Es sollte darum auch der über alle übrigen Sterbliche weit emporragende Geistesheros bescheiden zugeben, dafs nicht eignes Verdienst,

sondern lediglich die Gunst des Schicksals den breiten Grund zu der hohen Geistesstufe, auf der er steht, gelegt hat.

Also: Das Denken, die eine Basis des Willens, ist abhängig; darum kann auch der Wille nicht frei sein.

Die Gefühlsanlagen sind entweder sinnliche Gefühlsfaktoren oder Gemütskräfte. Die ersteren sind nur bedeutende Hemmnisse für die sittliche Entwickelung des Individuums. Da nun Art und Stärke der sinnlichen Gefühle bei den einzelnen Menschen sehr verschiedeu sind, so ist auch die hemmende Einwirkung dieser Gefühle von ganz verschiedenem Erfolge. »Genüsse, welche dem einen zum gröfsten Vergnügen gereichen, für deren Erlangung er die schwersten Opfer zu bringen fähig ist, lassen einen anderen ganz kalt, erregen sogar offenen Widerwillen. Die Art der sinnlichen Empfindungsvermögen kann mithin den ersten in eine Lebensbahn führen, für welche dem zweiten jede Sympathie fehlt und ebenso umgekehrt.« Durch Einhaltung vernünftiger Lebensprinzipien können allerdings diese sinnlichen Gefühle bis zu einem gewissen Grade in Schranken gehalten werden; allein die Möglichkeit solcher Prinzipien ist wieder bedingt durch die Beschaffenheit der Vernunft und der sittlichen Gefühle.

Die Gemütskräfte sind entweder sittlicher oder unsittlicher Art. Auch diese variieren bei den verschiedenen Menschen auf das mannigfachste. Das Vorhandensein sittlicher Gemütskräfte bedingt den sittlichen Charakter. Nichts ist falscher als die Behauptung, der Determinist, d. i. der Anhänger der Lehre von der Unfreiheit des menschlichen Willens, stelle das Walten und die Macht sittlicher Kräfte in Abrede. Im Gegenteil, er mifst sogar den Gemütskräften eine ungeheuere Bedeutung bei, sowohl nach der positiven, als nach der negativen Seite hin. »Wenn überhaupt etwas im stande ist, Leidenschaften oder sonstige Gebrechen erfolgreich zu bekämpfen, so ist es die kräftige Entwickelung der edlen sittlichen Gefühle, namentlich des Mitgefühls für die Leideu von Mensch und Tier, sowie des wahren Ehrgefühls. Diese Kräfte aber, die den Charakter hauptsächlich bedingen, haben mit dem Begriff Willensfreiheit nicht das Mindeste gemein, sie sind vielmehr durchaus abhängig und bedingt.« Sie sind wie die körperlichen Vorzüge, die intellektuellen Anlagen, die sinnlichen Gefühle, an die einzelnen Individuen wieder äufserst ungleich verteilt, ja es mag zuweilen gänzliche Gefühllosigkeit angeboren sein. Wo die edlen Entwickelungskeime vorhanden sind, hat die Erziehung ein günstiges Feld für ihre Thätigkeit; wo sie gänzlich fehlen, wird auch die beste Erziehung erfolglos sein. Dabei ist nicht ausgeschlossen,

dafs bei ständiger planmäfsiger Unterdrückung auch die edelsten Keime verkümmern oder gar ersticken, und dafs bei systematischer Unterstützung die Anlagen zum Bösen, die bei jedem Individuum als Erscheinungen der bis zu einem gewissen Grade gerechtfertigten Eigenliebe vorhanden sind, sich mehr oder weniger rasch entfalten. Die Erziehung ist deshalb von der gröfsten Bedeutung für die Herausbildung sittlicher Charaktere. Vor allen Dingen darf sie die Entwickelung der Gemütsfaktoren nicht vernachlässigen. Denn erfahrungsgemäfs giebt es geistig hochbeanlagte Menschen, die aber unsittliche Thaten, welche von intellektuell tiefer stehenden Menschen mit Entrüstung zurückgewiesen werden würden, nicht nur begehen, sondern sich nach der That auch nicht die geringsten Vorwürfe machen. Wenn nun auch die sittlichen Entwickelungskeime durch die rechte Erziehung zur höchsten Blüte entfaltet werden könneu, so ist doch eine Veränderung der sittlichen Kräfte im Augenblick des Handelns ein Ding der Unmöglichkeit. Kein Mensch ist im stande, »im gegebenen Momente dem Fonds seines sittlichen Empfindungsvermögens ein Atom hinzuzufügen oder hinwegzunehmen.« Eine Änderung dieser Fonds geschieht nur allmählich durch den Einflufs äufserer Verhältnisse oder höchstens noch durch plötzliche seelische Erschütterungen, und diese Änderung wandelt dann den Menschen zu einem ganz anderen abweichend handelnden Wesen.

Also: Die andere Basis des Willens, die sittlichen Gefühle, sind ebenso abhängig als das Denkvermögen; deshalb kann der Wille erst recht nicht frei sein. Da aber der Wille nicht frei ist, so ist auch der Mensch für seine Thaten nicht verantwortlich zu machen.

Das sog. Gewissen ist durchaus nicht, wie man vielfach annimmt, der Sitz der Verantwortlichkeit. Dasselbe ist eine von Geistes- und Gemütskräften abhängige seelische Erreguug, die positiv zum Guten anregend wirkt, indem sie rückwirkend Geist und Charakter beeinflufst. Das schlechterdings von verschiedenen Faktoren abhängige »Gewissen« kann keine bei allen Menschen gleichartige festgesetzte Gröfse sein und mufs demnach bei den einzelnen Menschen ganz verschieden auf die Entscheidung einwirken. Das infolge Vorhandenseins zahlreicher sittlicher Gefühle »feinere« Gewissen wird vor Thaten warnen, die das »weite«, mit wenig sittlichen Kräften ausgerüstete Gewissen zulässig findet. Auch das Gewissen ist nichts anderes, als ein gesetzmäfsig bedingtes Glied im ehernen Mechanismus der Kausalität.« So lange es noch Menschen giebt, die der grausamsten Handlungsweise fähig sind, ist es geradezu widersinnig,

ein in allen Menschen vorhandenes gleichvollkommenes Gewissen anzunehmen. Zwischen dem vollkommensten und dem unvollkommensten Gewissen giebt es aber wieder eine grofse Menge von Abstufungen, die sich alle verschieden äufsern.

Ein grofser Irrtum ist es ferner, daran zu glauben, dafs das Gewissen zeitweise schlafe. Zeigt sich das Gewissen einmal eine Zeitlang weniger wirksam, so liegt dies nicht an seiner eigenen Trägheit, sondern an der Macht der entgegengesetzt wirkenden Kräfte. Und wenn das für schlafend gehaltene Gewissen später seine Stimme ganz energisch erhebt, so ist dies nicht eine Folge des freien Willensaktes, sondern zu dieser Wandlung gehört entweder eine lange Zeit der Läuterung für den ganzen Menschen oder gewaltige Gemütserschütterungen durch schwere körperliche oder seelische Leiden.

Wie bei dem Denkvermögen, so ist auch bei dem Gefühlsvermögen das geheimnisvolle Walten des Niebewufsten von der gröfsten Bedeutung. Hier ist der Schaffenswille noch weniger von Einflufs, als dort. Kein Mensch hat eine Ahnung von der Beschaffenheit irgend einer Gemütsempfindung, die ihm die individuelle Organisation versagt hat, auch vermag niemand ein Empfindungsvermögen, das ihm nicht inne wohnt, zu erzeugen, oder ein ihm innewohnendes zu verbannen. Es ist demnach widersinnig, von freien sittlichen Kräften zu reden. Dieselben sind absolut abhängig von den Entwickelungsgesetzen, die den ursprünglichen, individuell höchst verschiedenen Anlagen innewohnen, und von dem Einflufs der mannigfachsten äufseren Verhältnisse. »Unfrei vom ersten Tage an, entwickeln sich nach den keine Ausnahme gestattenden Gesetzen der Kausalität körperliche, geistige und sittliche Anlagen, ... sodafs absolute Abhängigkeit das allwaltende Prinzip bleibt und bleiben mufs.«

II.

Nachdem Dr. Kurt so auf empirischem Wege auf die Widersprüche in der Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens hingewiesen hat, widerlegt er nun unter Benutzung der gewonnenen Resultate dialektisch die Einwürfe, die dem Determinismus, der Lehre von der Unfreiheit, gemacht werden könnten.

Der Begriff »Freiheit« enthält an sich schon einen Widerspruch; denn ein jedes Kraftvermögen ist bedingt nicht nur durch andere Kräfte, sondern auch durch unwandelbare Gesetze. Dem allwaltenden Gesetze von Ursache und Wirkung unterliegen auch die menschlichen Handlungen, Gleiche Ursachen, gleiche Wirkungen; ungleiche Ursachen, ungleiche Wirkungen.

Setzen wir nun statt Ursachen: die Anlagen des Menschen im Vereine mit den äufseren Umständen, und statt Wirkungen: Entscheidungen, so erhalten wir folgenden unumstöfslichen Satz: Da die Anlagen der einzelnen Menschen und die äufseren Umstände, die die Entwickelung dieser Anlagen beeinflussen, äufserst verschieden sind, so müssen auch die Entscheidungen, die bedingt sind durch jene Anlagen und Umstände, gänzlich verschieden sein; nicht zwei Menschen können deshalb in allen Stücken gleich gut handeln.

Die meisten Menschen, selbst geistig hochstehende, erledigen die überaus wichtige Frage von der Freiheit des Willens mit den Worten: »Ich kann doch thun und lassen, was ich will; ich kann z. B. ausgehen oder zu Hause bleiben, ganz wie mir beliebt, also handele ich nach freiem Ermessen und bin deshalb verantwortlich.« Allein selbst bei diesem unbedeutenden Willensakte bethätigt sich das Gesetz der Kausalität. Zunächst wird man unschlüssig die Gründe für und wider das Ausgehen, für und wider das Zuhausebleiben erwägen, endlich wird ein »einleuchtender Gedanke«, eine mafsgebende Gefühlsempfindung, oder eine uns gar nicht bewufst werdende Gefühlsregung den Ausschlag geben.

In ernsteren Konfliktsfällen entsteht nicht selten ein langer und harter Kampf zwischen den widerstreitenden Gefühlen, bis endlich das schwächere unterliegen mufs. Ist in einem Konfliktsfalle die Kraft des »Für« ebenso stark als die Kraft des »Wider«, so heben die beiden Kräfte einander auf, und weder sittliches noch unsittliches Handeln, sondern ein unentschiedener, schwankender Zustand ist die notwendige Folge.

Ein grofser Segen wäre es für die Menschheit, wenn der Kantsche Imperativ: »Du kannst, denn du sollst« so wahr wäre, wie er thatsächlich irrig ist. Wieviel Marter und Qual würden sich dann die Menschen ersparen! Warum mufs mancher, der eine an sich nicht verwerfliche That mit nicht gewollten schweren Folgen beging, dennoch sich sein lebelang mit Vorwürfen quälen? Warum mufs manches Gemüt infolge unglücklicher Liebe das ganze Leben vertrauern? Warum vermag trotz oft gefafster Vorsätze das gequälte Wesen nicht kraft des angeblich freien Willens den marternden Gedanken aus dem Herzen herauszureifsen? »Armselige »freie« Willenskraft! Wo, in welchen verlorenen Winkeln verbirgt sie sich? Weshalb kommt sie dem Verzweifelnden nicht zu Hilfe in dem Kampfe und Jammer des Daseins?« Warum ist es ferner leidenschaftlichen Spielern und Trinkern trotz aufrichtigsten Wollens nicht möglich, das Laster auf die Dauer abzulegen?

Es könnte entgegnet werden, der Mensch sei mehr oder

weniger verantwortlich für den Gang und die Art seiner Entwickelung. Allein dieser Einwand ist hinfällig. Denn die Entscheidung, auf den Gang der eigenen Entwickelung in dieser oder in jener Hinsicht einzuwirken, ist ebenso abhängig wie jede andere Entscheidung.

Auch darf man nicht einen normal angelegten Menschen, der im Affekte eine That begeht, die er sonst mit Entrüstung zurückweisen würde, erbarmungslos verurteilen, da im Zustande des Affekts die Vernunft entweder tief beeinflufst wird und nicht selten sogar eine Trübung des Erkenntnisvermögens vorliegt, oder zur Zeit des durchaus bedingten abnormen Gemütszustandes die sittlichen Kräfte noch nicht genügend entwickelt waren.

Gleich irrig ist es, den Umfang des Gedankenkreises mit der Frage der Willensfreiheit in Beziehung zu bringen. Der intelligenteste Mensch kann bekanntlich der sittenloseste sein. »Es ist ein krasser Trugschlufs, Wissen mit sittlicher Willenskraft irgendwie zu identifizieren, oder vollends daraus, dafs der Mensch weifs, wie er handeln soll, Willensfreiheit zu folgern.« »Zwischen dem blofsen Wissen des Richtigen und dem Wollen des Richtigen liegen bergestiefe Abgründe, zu deren Überbrückung das Vorhandensein und die Ausbildung der sittlichen Lebenselemente erforderlich ist.«

III.

Kampfbereit und mit Siegesgewifsheit tritt nun Dr. Kurt bedeutenden ältern und neuern Philosophen, die die Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens verfechten, gegenüber. Auf alle in diesem Streite vorkommenden Fragen an dieser Stelle näher einzugehen, würde zu weit führen. Darum sei nur auf die wichtigsten Dispute hingewiesen.

Wenn Grafsmann aus der Möglichkeit des Wissens und aus dem Kulturfortschritt der Menschen den freien Willen ableitet, so ist dies nach Kurt ein grofser Irrtum. Aus dieser gesetzmäfsig bedingten Entwickelungsfähigkeit ergiebt sich vielmehr deutlich genug die Unfreiheit. Denn jede weitere Entfaltung der geistigen Fähigkeiten erwirkt notwendig ein gröfseres geistiges Beherrschungsgebiet, als vordem, so dafs ein hoch entwickelter Geist ganz anders handeln mufs, als er in früheren Entwickelungsstadien handelte, und als ein anderer geistig weniger entwickelter Mensch handeln würde. Da nun der Denkprozefs strengster Gesetzmäfsigkeit unterliegt und da der Mensch im gegebenen Momente die auf zahllosen Vorbedingungen beruhende Verstandesschärfe weder erhöhen noch vermindern kann, so ist das Ergebnis des Denkprozesses im

voraus unabwendbar bestimmt. Dafs der Mensch einer hohen geistigen Entwickelung fähig ist, geben auch die Deterministen zu; allein Willensfreiheit daraus zu folgern, ist widersinnig, denn die durch gesetzmäfsige Entwickelung bedingte geistige Höhe macht allein noch lange keine Sittlichkeit, sondern letztere ist hauptsächlich noch bedingt durch die Macht der sittlichen Empfindungen.

Auch die Behauptung: »Jeder Mensch fühlt, dafs er verantwortlich ist, darum ist er verantwortlich« weist Kurt entschieden zurück. Dieses Verantwortlichkeitsgefühl, oder besser gesagt, dieses Sittlichkeitsgefühl ist durchaus abhängig von dem Vorhandensein und der Entwickelung der sittlichen Kräfte. Das Vorhandensein dieses Sittlichkeitsgefühls bedingt auch deshalb nicht Verantwortlichkeit, weil es im Augenblick des Begehens der bösen That schlechterdings am schwächsten ist und häufig erst nachträglich seine Stimme vorwurfsvoll ertönen läfst. Ist der Mensch dafür verantwortlich zu machen, dafs dieses abhängige Sittlichkeitsgefühl in dem verhängnisvollen Augenblicke der bösen That nicht seine Stimme mächtig warnend vernehmen liefs? Auch der Determinist wird übrigens von seelischer Unruhe nach einer ungerechtfertigten That gequält, freilich nicht in so zerrüttender Weise als derjenige, der an Verantwortlichkeit glaubt.

Auch vor dem grofsen Königsberger Philosophen Kant schrickt Kurt nicht zurück. Wenn Kant behauptet, die Vernunft würde durchaus nicht von den empirischen Erscheinungen beeinflufst, und sie sei demnach als unbedingte Bedingung für die Entscheidung verantwortlich zu machen, so steht dem als unumstöfsliche Wahrheit gegenüber, dafs die Vernunft, die Kant als jedem Menschen eingeboren annimmt, durchaus abhängig ist; denn sie ist »das Produkt einer tausendjährigen Kultur und die Folge guter sittlicher Anlagen in Verbindung mit tüchtiger Erziehung im Kulturstaate.« Denkkraft, Denkart, Sittlichkeitsempfindungen sind nicht nur bei den verschiedensten Völkern grundverschieden, sondern sie variieren auch in gröfster Mannigfaltigkeit bei den einzelnen Individuen eines Kulturstaates. Unablässige Folge dieser Verschiedenheit der Vernunft ist aber Verschiedenheit des Handelns.

Lamezan behauptet in Übereinstimmung mit Schopenhauer, der Mensch sei frei, weil sein Wille das grundlose ursprüngliche Wesen der Dinge, der unabhängige, selbständige, unerschaffene, wirkliche und letzte Urheber der That sei. Ferner bringt Lamezan den menschlichen Einzelwillen in Parallele zu dem das menschliche Begriffsvermögen doch himmelweit überragenden Allwillen; ja er erklärt den Einzelwillen seiner Qualität nach sogar als identisch mit dem Allwillen. Dem

gegenüber folgert Kurt: Nimmt man einen unabhängigen selbständigen, die Freiheit bedingenden individuellen Willen an, der ein Teil des Allwillens ist, so mufs man notwendigerweise auch annehmen, dafs dieser Wille an die einzelnen Individuen gleichmäfsig verteilt ist. Ist er nun gleichmäfsig verteilt, so mufs er in allen Individuen gleich wirken und nicht Freiheit, sondern Unfreiheit ist die Folge. In der That aber ist, wie zur Genüge bewiesen wurde, der menschliche Wille bei den einzelnen Menschen sehr verschieden. Wie verschieden stark ist z. B. der Wille zum Leben bei den verschiedenen Menschen! »Der Patriot bringt sein Leben mit erhabener Freude dem Wohle des Vaterlandes zum Opfer; der Verwegene schlägt es schon wegen einer Lapalie in die Schanze, während der Feigling sein teures Leben um keinen Preis der Gefahr aussetzt.« Wenn Lamezan schliefslich mit Köfslin dahin gelangt, dafs der zur Freiheit durchgedrungene Wille kein Unrecht thun könne, so ist dies schon eine bedeutende Annäherung an den Determinismus. Ebensogut kann man auch sagen: Je höher die sittliche Entwickelung des Menschen vorschreitet, desto selbständiger, unabhängiger und freier wird der Mensch gegenüber seinen sinnlichen Trieben und inneren Charaktereigenschaften. Gegen diesen Begriff der relativen Freiheit hat auch der Determinist nichts einzuwenden.

Den gröfsten Gegner findet Kurt wohl in Kuno Fischer. Dieser stellt die Behauptung auf, das Gewissen sei das Organ, in dem die Freiheit begründet läge; dasselbe träfe den tiefsten Grund unsrer Handlungen, unser ganzes sittliches Sein, und dränge auf Umwandlung der Willensrichtung. Kurt entgegnet darauf: Das Gewissen wechselt nach Ursprung, Entwickelung und Wirkung mit jedem Menschen. Es ist nicht, sondern es wird. Es giebt viele Menschen, die gar kein oder doch ein äufserst »weites« Gewissen haben, was handgreiflich daraus hervorgeht, dafs sie aus purer Bosheit, aus blofser Freude am Schlechten die abscheulichsten Handlungen begehen. Die meisten Menschen besitzen ein äufserst bequemes Gewissen, welches nur in schwereren Konfliktsfällen die warnende und nach Begehen der bösen That die strafende Stimme erhebt, während es bei weniger erheblichen Verstöfsen beharrlich schweigt. Nur ein ganz geringer Teil der Menschheit ist mit einem Gewissen versehen, wie es Kuno Fischer schildert. Bei diesen ist aber das Gewissen nur die Folge der hohen Entwickelung der in reichem Mafse vorhandenen intellektuellen und sittlichen Kräfte, die den Menschen geradezu zwingen, gewissenlose Handlungen zu unterlassen. — Wenn K. Fischer den Menschen nicht für jede einzelne Handlung, wohl aber für seinen Charakter, aus dem die That hervorgeht, verantwortlich macht, so ist das auf

die Annahme zurückzuführen, dafs es kein Gewissen gebe, wenn der Charakter nicht eine That der Freiheit wäre. Und diese Annahme gründet sich wieder in letzter Linie auf eine an sich zwar edle, aber unhaltbare Voraussetzung, das Gewissen könnte und dürfte doch nicht so schreckliche Qualen verursachen, wenn diese Qualen nicht verdient wären; da sie aber dem Prinzip der Gerechtigkeit zufolge verdient sein müssen, so ist der Mensch frei und sein Charakter eine That der Freiheit.

Allein dies Ergebnis ist falsch, denn die Voraussetzung war unrichtig. Gerechtigkeit ist ein menschlicher Begriff, für den es in der irdischen Weltordnung, in der alles nach grofsen unwandelbaren Gesetzen vorgeht, in beschränkt menschlichem Sinn gar keinen Raum giebt. So z. B. bewahrt der Sturm, der viele Schiffe und Schiffer dem Untergange weiht, tausend andere Menschen dadurch vor bitterer Not, dafs er über dürres Land die regenspendende Wolke herbeiführt.

Der Fischerschen Behauptung gegenüber, dafs das Motiv für eine Handlung bereits den grundlegenden, die Charakterrichtung bestimmenden Willen passiert habe, entgegnet Kurt: Wille an sich ist etwas Undenkbares, etwas Widersinniges und Unmögliches; denn der Mensch mufs etwas Bestimmtes wollen, wenn er überhaupt in Wirksamkeit treten soll. Dies ist aber nur dann möglich, wenn ein Denkprozefs oder ein Denk- und Empfindungsprozefs vorausgegangen ist. Der zur That werdende Wille ist ein unter steter Kontrolle des Denkens stehende Kraft. Es ist zweifellos, dafs die Art des im Unbewufsten wurzelnden Denkens und Empfindens die letzten und eigentlich die menschlichen Handlungen bestimmenden Motive bildet, und das Motiv kann also nicht schon den Willen passiert haben, sondern umgekehrt folgt der Wille aus diesen wirksamen Motiven wie die Folge aus dem Grunde.

IV.

Dr. Kurt beleuchtet nun die ethische und soziale Seite der Frage. Die Lehre des Determinismus hat deshalb so wenig Anhänger, weil man glaubt, sie führe zur Unsittlichkeit. Nichts ist unwahrer als die Behauptung, dafs der Determinismus zum Fatalismus führe. Die Anhänger der Lehre von der menschlichen Unfreiheit wollen nicht, wie die Fatalisten, die Hände ergebungsvoll abwartend in den Schofs legen, sondern sie erachten als die vornehmste Aufgabe der Menschen die harmonische Ausbildung der geistigen und sittlichen Entwickelungskeime; sie streben danach, dem menschlichen Dasein die denkbar beste, »nämlich eine vernünftig sittliche Grundlage zu verschaffen.« Bei dem Deterministen

werden infolge seines Standpunktes die verderblichen Leidenschaften des Hasses, der Rache, der Eitelkeit, des Stolzes weniger zur Geltung kommen. Nur der Determinismus führt zur wahren Humanität und Toleranz. Die erhabenste Lehre des Christentums, die Lehre von der Feindesliebe, kann nur dem Deterministen verständlich und nur ihm zur tiefinnerlichsten Herzensache werden. Denn er sagt sich: Du hättest unter denselben Voraussetzungen eben nicht anders gehandelt, als dein Feind. Der wahre Determinist kann dem Feinde nicht nur von Herzen vergeben; sondern er kann sogar tiefempfundenes Mitleid mit ihm haben.

Der Verfasser weist hier darauf hin, dafs sich übrigens eine altchristliche Lehre, die selbst Luther noch anerkannt habe, nämlich die Lehre von der Prädestination, auch auf die Lehre von der Unfreiheit des Menschen gestützt habe, und zwar jedenfalls aus dem Grunde, weil sich die menschliche Freiheit unmöglich mit Gottes Allwissenheit in Einklang bringen läfst. Wenn die Gegner meinen, der Determinismus müsse jegliche Bestrafung unsittlicher Handlungen verurteilen, so ist dies irrig. Nicht um der Strafe willen, sondern lediglich zum Zwecke der Besserung des Individuums verlangt der Determinismus vernünftig angepafste Strafen für Vergehen und Verbrechen.

Der Determinist rechtfertigt die Bestrafung begangener verbrecherischer Handlungen auch damit, dafs das Wohl der Allgemeinheit höher steht als das Wohl des Einzelnen.

Auch die Behauptung, dafs die Lehre von der Unverantwortlichkeit des Menschen sittlich tiefstehende Individuen niemals bessern, sondern immer mehr demoralisieren würde, da letztere ihre unsittlichen Handlungen entschuldigen und so immer gewissenloser werden würden, hält der Determinist nicht für stichhaltig. Rohe Menschen beugen sich überhaupt nur dem Zwange; die Anhänger des Determinismus halten deshalb bei gewissen Vergehen, wie z. B. bei rohen Mifshandlungen von Menschen und Tieren, eine vernünftige Züchtigung des menschlichen Scheusals für das einzige richtige Strafmafs. Normal veranlagte Menschen aber wird die Lehre von der Unfreiheit zur höchsten Stufe der Sittlichkeit führen. Allerdings würde möglichst zu vermeiden sein, der Jugend gegenüber die gänzliche Unfreiheit des Menschen zu betonen, denn sie ist noch nicht reif genug, die innere Bedeutung und die Tragweite der deterministischen Lehre zu begreifen. Der Jugend gegenüber ist vielmehr hervorzuheben, dafs die Ausbildung der von Gott gegebenen vernünftig-sittlichen Fähigkeiten des Menschen höchste Lebensaufgabe sei. »Dafs übrigens die deterministische Lehre sich sehr wohl ver-

trägt mit den erhabensten Anschauungen über Gott, dafür ist ein klassischer Zeuge Spinoza, der über diesen Punkt die schönsten, treffendsten und versöhnendsten Gedanken ausgesprochen hat.«

V.

Es sei mir nun gestattet, meinen eigenen Standpunkt der Lehre vom freien Willen gegenüber zu kennzeichnen. Ich mufs offen gestehen, dafs ich bis vor kurzem nichts weniger als Determinist war. Auch mir war das traditionelle Vorurteil von der menschlichen Freiheit so in Fleisch und Blut übergegangen, dafs kaum die leisesten Zweifel in mir aufzusteigen wagten. Da fiel die Kurtsche Schrift mir in die Hand. Ich las sie, las sie mit Interesse und wurde zu meinem Schrecken überzeugt.

Ja zu meinem Schrecken! Denn: »Wohin führt das?« so fragte ich mich ängstlich schon, als die Lehre von der Freiheit durch die Beweisführung Kurts den ersten empfindlichen Stofs erhielt. »Unverantwortlichkeit und deshalb Wegfall aller zeitlichen und ewigen Strafen für Vergehen und Verbrechen sind die unabweislichen Konsequenzen dieser Lehre. Und was wird aus der Gesellschaft werden, wenn die die einflufsreichsten religiösen Anschauungen stark beeinträchtigende, wenn nicht gar umstürzende Lehre zur Herrschaft gelangt?«

Doch ich las weiter, und indem mich die Kurtschen Ausführungen immer mehr überzeugten, schwanden zugleich auch die Bedenken hinsichtlich der anfänglich gefürchteten Folgen der Lehre von der menschlichen Unfreiheit.

Dafs dieselben von ungeheurer Tragweite sind, ist schon angedeutet worden. Doch sind sie einerseits weniger bedenklich, als es von vornherein scheint, während sie andererseits sehr segensreich sind. Lassen wir an dieser Stelle Spinoza reden:

»Es ist nun noch anzugeben, wieviel die Erkenntnis dieser Lehre für das Leben nütze, was wir aus folgendem leicht ersehen werden. Nämlich 1. insofern sie uns lehrt, dafs wir nach dem blofsen Befehle Gottes handeln und der göttlichen Natur teilhaftig sind, und zwar um so mehr, je vollkommener unsre Handlungen sind und je mehr und mehr wir Gott erkennen. Diese Lehre hat also aufserdem, dafs sie die Seele auf alle Weise beruhigt, noch dies, dafs sie uns lehrt, worin unser höchstes Glück oder unsre Seligkeit besteht, nämlich in der allgemeinen Erkenntnis Gottes, welche uns dahin führt, dafs wir nur das thun, was Liebe und Frömmigkeit heischen. Hieraus sehen wir klar, wie weit diejenigen von der wahren Schätzung der Tugend entfernt sind, die für Tugend und rechtschaffene Handlungen wie für den gröfsten Dienst von Gott

mit den höchsten Belohnungen ausgestattet zu werden hoffen, als ob die Tugend selbst und der Dienst gegen Gott nicht das Glück selbst und die höchste Freiheit wäre. 2. Insofern sie uns lehrt, wie wir uns bei den Schicksalen, oder bei dem, was nicht in unsrer Macht steht, d. h. bei Dingen, welche nicht aus unserer Natur erfolgen, verhalten müssen, nämlich beide Antlitze des Schicksals mit Gleichmut erwarten und tragen, weil alles nach dem ewigen Beschlufs Gottes mit derselben Notwendigkeit, wie aus dem Wesen des Dreiecks folgt, dafs seine drei Winkel zweien rechten gleich sind. 3. Fördert diese Lehre das soziale Leben, insofern sie uns lehrt, niemanden zu hassen, zu verachten, zu verspotten, zu beneiden, auf niemand zu zürnen.«

Also: Die Lehre von der menschlichen Unfreiheit läfst sich sehr wohl mit dem Glauben an Gott vereinen, freilich mit dem Glauben an einen solchen Gott, ohne dessen Willen kein Haar vom Haupte und kein Sperling vom Dache fällt, an einen solchen Gott, nach dessen urschöpferischem Walten alles, was in der Welt vorgeht, geschehen mufs, an einen solchen Gott freilich auch, der nicht ewige Strafen verhängt über Wesen, die in all ihrem Thun abhängig sind von den ewigen unwandelbaren Gesetzen, die er, der Schöpfer, selbst gegeben.

Ja sogar zur höchsten sittlichen Vollkommenheit kann diese Lehre führen, indem sie verlangt, dafs das Gute gethan wird um seiner selbst willen, nicht aus Eigennutz, um eines ewigen Lohnes willen. Die Tugend trägt ihren Lohn in sich selbst. Der Determinismus verlangt deshalb, damit dies hohe Ziel erreicht werde, die harmonische Ausbildung aller edlen Seelenkräfte, und mifst somit der Erziehung eine sehr hohe Bedeutung bei, ohne sie doch in allen Fällen verantwortlich zu machen.

Ferner würde unter der Herrschaft der deterministischen Lehre die Forderung, dafs die Erziehung die Individualität des werdenden Menschen berücksichtigen müsse, mehr denn je befolgt werden.

Auch Strafen verbietet der Determinismus nicht; er verlangt sie sogar als Mittel der Zucht und zur Besserung des fehlenden Individuums. Ja selbst harte Strafen erkennt die Lehre von der Unfreiheit an, wenn sich dieselben im Rahmen der Vernunft bewegen und geeignet sind, das Individuum künftig vom Bösen abzuhalten oder die Gesellschaft vor den Folgen der bösen That zu schützen. —

Nun noch ein Wort über das Kurtsche Werk! Dies Wort sei die Äufserung eines Wunsches. Möchte ein jeder das Büchlein lesen, der sich Klarheit und Gewifsheit über die Frage der menschlichen Willensfreiheit verschaffen will! Möchte es ferner ein jeder lesen, der stolz auf dem Throne äufseren Ruhmes



sitzt und verächtlich herabschaut auf die vielen kleinen Geister und schwachen Menschenkinder! Vielleicht steigt er herunter von der stolzen Höhe und bewegt sich bescheiden unter seinen Brüdern. Möchten fleifsig aus dem Inhalt des Büchleins schöpfen alle diejenigen, die mit pharisäischem Tugendstolze ihre Mitmenschen wegen ihrer Schwächen und Fehler verachten und von sich stofsen! Vielleicht setzt sich dann mancher von ihnen mit den Zöllnern und Sündern zu Tische und isset mit ihnen. Möchten aber diejenigen, die bisher nur zu oft und zu leicht den Lockungen der Versuchung unterlagen, aus der deterministischen Lehre das für sie Wertvollste beherzigen, nämlich die Wahrheit, dafs wahre Sittlichkeit das höchste Ziel und das höchste Glück des Menschen ist, und dafs, wenn alle wahrhaft sittlich wären, die Menschen den Himmel auf Erden hätten![1])

---

[1]) Es sind verschiedene Gründe gewesen, die uns bestimmt haben, dem vorliegenden Aufsatze die Aufnahme in die »N. B.« nicht zu versagen. Denen gegenüber, die da meinen sollten, die Frage über die Freiheit des menschlichen Willens sei eine rein theoretische und spekulative und für die pädagogische Praxis ohne jegliche Bedeutung, müssen wir hervorheben, dafs dieser Begriff für die Pädagogik von fundamentaler Wichtigkeit ist. Je nachdem jemand der Ansicht ist, dafs die bestimmte Richtung, welche der Wille durch die Erziehung empfängt, nur das notwendige Ergebnis des Zusammenwirkens der Erziehung und der durch sie erregten natürlichen Triebe und Anlagen ist, oder aber dafs der Wille die Richtung seiner Thätigkeit lediglich sich selber giebt, mufs auch die Erziehung sowohl von seiten des Erziehers als des zu Erziehenden einen verschiedenen Charakter annehmen.

Dafs wir den Aufsatz aufgenommen haben, obwohl wir auch nach dem Studium des Kurtschen Buches, das wir uns infolge der Einsendung der vorliegenden Arbeit verschafften, nicht zum Determinismus bekehrt sind, liegt in der Tendenz unserer Zeitschrift begründet, die, auf urteilsfähige Leser berechnet, den verschiedenen Richtungen Licht und Luft zur Vertretung ihrer Ansichten gewähren will.

Endlich gestehen wir auch gern, dafs uns zur Aufnahme des Aufsatzes mit bestimmt hat die Freude darüber, dafs, nachdem so lange solche Fragen der Erziehung und des Unterrichts, welche nur die Peripherie berühren, im Vordergrunde des öffentlichen Interesses standen, endlich doch auch wieder jener stille, ernste Sinn zu erwachen scheint, der Gefallen an den tiefsten Fragen der Menschheit, an ethischen Untersuchungen, findet und diese zum Gegenstande seines Nachdenkens macht.

Wer sich noch weiter über diese wichtige Frage unterrichten will, dem empfehlen wir die kürzlich in zweiter Auflage erschienene Schrift von Dr Dittes: »Über die sittliche Freiheit, nebst einer Abhandlung über den Eudämonismus (Leipzig, Jul. Klinkhardt). Wir werden nicht verfehlen, in Kürze auch diese Schrift eingehend zu besprechen.

D. H.

Das katechetische Lehrverfahren auf psychologischer Grundlage.[1]

Von **B. J. D. Drews** in Wesselburener Koog.

Von alten, erfahrenen Schulmännern hört man nicht selten die Klage, dafs die psychologisch entwickelnde Kunst der Katechese in der neueren Zeit nicht in dem Mafse geschätzt und mit dem Eifer gepflegt werde wie vordem, und wenn man die Litteratur der letzten Jahrzehnte verfogt, kann man nicht umhin, ihnen recht zu geben. Die neueren Leistungen auf dem Gebiete der Katechetik, deren Anzahl sich übrigens leicht übersehen läfst, langen nicht von fern an die Arbeiten der guten alten Meister (Dinter, Müller, Carstensen). So ist es denn freilich nicht verwunderlich, wenn auch die Praxis allmählich eine laxere geworden ist. Hat sich die Kunst des Katechisierens, die doch noch Diesterweg als »einen Beweis pädagogischer Begabung und psychologischer Einsicht« pries, inzwischen überlebt? Sind wir neuerdings zu höheren pädagogischen Anschauungen fortgeschritten, vor denen die alte, ehedem so hoch gehaltene Kunst nicht mehr bestehen kann? Freilich, Ziller und seine Jünger haben über sie das Verwerfungsurteil gefällt; aber diese bilden doch nur eine verhältnismäfsig kleine Gemeinde innerhalb der deutschen Schulwelt, und bemerkt man denn bei den Nicht-Zillerianern heutzutage ein reges Interesse für die Katechetik? Was kann man gegen die Katechese einzuwenden haben? Sie will den Schüler anleiten, selbstthätig, mit eigenem Nachdenken die Wahrheit zu finden und den Zusammenhang der Thatsachen zu begreifen, und sie beruht auf der psychologischen Erkenntnis, dafs nur das selbstthätig Ergriffene ein Bildungszuwachs des Geistes sein kann. Wo ist die Pädagogik, die diesen Grundsatz zum alten Gerümpel zu werfen sich getraut? Ferner, als Mittel zur Erregung der Selbstthätigkeit bedient sich der Katechet der Frage. Bekanntlich ist diese eine Aufforderung, behufs Findung eines Urteils die Denkthätigkeit in einer gewissen Richtung anzustrengen. Wer hat denn einen

1) Das katechetische Lehrverfahten auf psychologischer Grundlage, dargestellt von Schmarje, Rektor der 1. Knaben-Mittelschule in Altona. Flensburg, Verlag von Aug. Westphalen.

Ersatz für dieses Mittel ausfindig gemacht? Dafs die Katechese einem theoretisch überwundenen Standpunkt angehört, behauptet aufser den strikten Zillerianern niemand. Dann bleibt nur noch die Annahme, dafs der Niedergang des katechetischen Interesses mit einer Wandlung des pädagogischen Zeitgeistes in Zusammenhang stehe. Die Alten lebten mehr in dem Ideal, in dem Kinde den Menschen herauszubilden, während die Neueren zunächst ihr Absehen auf die Gesellschaft gerichtet haben, der sie brauchbare Glieder erziehen wollen. Man wird sagen, eins schliefse das andere nicht aus. Ganz richtig, aber für die Art und Weise, wie einer sein Werk anfafst, ist es nicht ohne Belang, ob er sich so oder so seine Endaufgabe denkt. Den Alten war es nach ihrem Begriff von Bildung zu allererst um die Entwickelung der geistigen Kraft im Schüler zu thun. Der Lehrstoff stand ihnen erst in zweiter Reihe, — nicht weil sie den Wert eines tüchtigen Wissens gering achteten; aber der Erwerb von Kenntnissen war ihnen nicht der Zweck, sondern vielmehr das Mittel, um an ihnen die Kinder zu selbst beobachtenden, selbst denkenden und urteilenden Menschen zu bilden. In der neueren Zeit ist man dagegen zu einseitig besorgt, das vorgenommene Wissensquantum auf allen Gebieten präsent zu halten, ohne immer zu fragen, wie weit der Geist dabei an Kraft und Regsamkeit gewinne. Einige mögen dabei sogar des naiven Glaubens leben, der dem Gedächtnis eingeprägte Stoff werde, gleichviel auf welche Weise in den Kopf gelangt, sich alsbald von selbst in Verstand und Urteilskraft umsetzen.

Diese banausische Ansicht vom Lehren, welche von unsern grofsen Pädagogen unablässig bekämpft worden ist, hat ihre offizielle Sanktion in den Regulativen erhalten. Die Väter derselben erblickten in der Selbständigmachung des Denkens eine Gefährdung der Autorität und handelten freilich folgerichtig, indem sie die Katechese, die in das neue System nicht pafste, mit dem Banne belegten. Seit 1872, da die Falkschen allgemeinen Bestimmungen erschienen, ist die preufsische Volksschule zwar von jenem Alp befreit; aber leider, so manches auch seitdem besser geworden ist, von einem Aufschwung der alten feinen Kunst der Katechese hat sich nicht viel verspüren lassen. Möglich, dafs es die verschiedenen Reformbestrebungen, welche die Schulwelt in den letzten Dezennien bewegten, nicht dazu kommen liefsen, oder das Andrängen neuer Stoffgebiete, mit denen es sich abzufinden galt. Einige wollen auch bemerken, dafs noch ein Rest von dem alten Sauerteig der Regulative in der Schule zurückgeblieben und wohl ihr Buchstabe, aber nicht ihr Geist überwunden sei. Jedenfalls ist es ein anerkennenswertes Unternehmen, wenn ein pädagogischer Schriftsteller den Versuch wagt, gegenüber der eingerissenen laxen Praxis die strenge Kunstform der alten Katechese aufs neue ans Licht zu ziehen.

Der Verfasser des vorliegenden Werkes hat es gethan. Zunächst

einige Bemerkungen zur allgemeinen Charakterisierung dieses in hohem Mafse bemerkenswerten Buches. Schmarje ist ein überzeugter Anhänger der alten Sokratik, wie sie in der letzten Hälfte des vorigen und den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts von Männern wie Mosheim, Dinter, Müller und Carstensen ausgebildet und geübt wurde. An die Werke dieser Autoren will sich also das vorliegende Buch anreihen. Indessen verschliefst sich der Verfasser nicht der Erkenntnis, dafs die Katechese sowohl nach seiten ihrer Kunstform, wie ihrer theoretischen Begründung nicht auf dem Flecke verharren darf, auf welchem jene alten Meister sie hinterlassen haben. Er erkennt an, erstlich, dafs die psychologische Grundlegung, die die genannten Autoren dem System der Katechetik zu geben vermochten, durch die neueren Resultate der psychologischen Forschung überholt und für die Gegenwart nicht mehr ausreichend sei, sowie ferner, dafs auch das Verfahren selber, wie es von den alten Meistern überliefert ist, gewisse Unvollkommenheiten zeige, die eine zeitgemäfse Um- und Weiterbildung der Kunstform notwendig machen. In Hinsicht des psychologischen Unterbaus hält Schmarje sich an die Forscher Herbartscher Richtung, wie Lindner, Lazarus und Volkmar. Auf Grund der von diesen Männern entlehnten Resultate, die, soweit es der Zweck des Buches erfordert, hinüber genommen und in fafslicher Weise dargestellt sind, führt der Verfasser den Nachweis, dafs die Idee des katechetischen Verfahrens auch vor dem Richterstuhl der neueren Psychologie von ihrem Ansehen nichts aufzugeben brauche. Wo die Darstellung der katechetischen Kunstform über die Alten hinausgeht, nähert Schmarje sich der Herbartschen pädagogischen Richtung, deren didaktische Arbeiten in ausgiebiger Weise vor ihm berücksichtigt worden sind.

Als einen Mangel der alten Katechese, der mit der damaligen philosophischen Zeitströmung zusammenhängt, rügt Schmarje die zu dürftige Pflege des anschaulichen Moments. In der That kann nicht verkannt werden, dafs heutzutage über die Bedeutung des intuitiven Erkennens gegenüber dem abstrakten andere Anschauungen herrschen als zu den Zeiten der genannten alten katechetischen Schriftsteller, die gleichzeitig mit Leibnitz, Wolf und Kant lebten. Nach Leibnitz ist die Anschauung nur eine verworrene Erkenntnis, die erst durch Erhebung in die Abstraktion gereinigt zur Wahrheit wird, und auch bei Kant galt der Begriff gegenüber der anschaulichen Auffassung als die höhere Erkenntnisstufe. Inzwischen ist nun ein völliger Umschwung eingetreten. In der Pädagogik wurde derselbe schon angebahnt durch Pestalozzi; vollendet wurde er durch den Einflufs unserer neueren klassischen Dichtung, namentlich durch Goethe, sodann durch den Aufschwung der Naturwissenschaft und die neueren Philosophen. Darnach kommt nicht dem Begriff, sondern vielmehr dem intuitiv Aufgefafsten ursprüngliche Wahrheit und Wirklichkeit zu, wie denn auch alle Schöpfungen des Genies, alle epochemachen-

den Erfindungen, ja selbst jede wahrhaft gute Handlung des Menschen nicht zunächst Werk der Abstraktion, sondern vielmehr der Erfolg unmittelbarer, anschaulicher Auffassung ist. Wir haben in der Abstraktion keine Bereicherung und Erweiterung der Erkenntnis. Der Begriff enthält nicht mehr, als was schon in der Anschauung gegeben ist: derselbe mufs darum stets seine Wahrheit durch die Beziehung auf das anschaulich Aufgefafste erweisen. Die Bedeutung der Abstraktion besteht zur Hauptsache darin, dafs sie die Vielheit des anschaulich Gegebenen behufs bequemeren Operierens im Denken unter verhältnismäfsig wenige Allgemeinbegriffe ordnet und dadurch übersehbar macht.

Ein anderer Fehler, der sich, wenn auch nicht bei allen, so doch bei mehreren selbst guten Theoretikern und Praktikern findet und namentlich die Veranlassung zu den schweren Angriffen der Zillerianer gegeben hat, ist nach Schmarje die jede individuelle Bewegung ausschliefsende katechetische Führung. Es ist meines Erachtens eins der schönsten Kapitel des lehrreichen Buches, in welchem der Verfasser den Nachweis liefert, dafs ein freier Spielraum für die individuellen Gedankenbewegungen des Schülers wohl gewahrt werden könne neben der von der Lehraufgabe geforderten Planmäfsigkeit des Unterrichts, und dafs die sogenannte »Disputiermethode«, der Ziller das Wort redet, sich in keinem wesentlichen Stücke von einer guten Katechese unterscheidet, sobald es sich um den Unterricht in kleinen Klassen handelt. Im übrigen spricht sich Schmarje über das Verhältnis der katechetischen Führung zu der Individualität des Schülers sehr treffend also aus:

»Der pädagogische Grundsatz: Berücksichtige die Individualität deines Schülers! schreibt dem Katecheten vor, von welcher Art und Beschaffenheit die katechetische Führung sein soll; andererseits aber mufs die katechetische Führung als Mittel zur Verwirklichung der Planmäfsigkeit des Unterrichts eine notwendige Beschränkung jenes pädagogischen Grundsatzes herbeiführen, die um so gröfser ist, je gröfser die gleichzeitig zu unterrichtende Schülerzahl ist. Eine Unterrichtsanweisung, welche diese Beschränkung nicht anerkennt, rechnet nicht mit gegebenen Thatsachen, sie ist rein doktrinär.«

Der Verfasser fordert ferner, und das ist gleichfalls ein Fortschritt, die zielbewufste Durchführung der formalen Stufen, deren wissenschaftliche Darstellung und Begründung ein hervorragendes Verdienst der Herbartschen Schule ist, in dem Gange der Katechese. Freilich will er dieselben nicht in der Zillerschen Fünfzahl, sondern nach dem Vorgange Dörpfelds (»Anschauen«, »Denken« und »Anwenden«, von denen die erste Stufe wieder in »Vorbereitung« und »Darbietung« zerfällt) aufgenommen wissen. Der Verfasser führt aus, dafs diese »formalen Stufen« der Katechese eigentlich niemals fremd gewesen seien; es habe aber an einer zielbewufsten Durchführung derselben gemangelt, so lange der Prozefs des Lernens nicht wissen-

schaftlich klar gemacht sei. So habe, um hier ein Beispiel anzuführen, die alte Katechese in ihrer »Einleitung« allerdings eine Veranstaltung besessen, die der »Vorbereitungsstufe« entspreche; aber die Forschungen der Pädagogen Herbartscher Richtung hätten erst über Aufgabe und Inhalt dieser Vorsprechung die hinreichende Klarheit geschaffen.

Möge es hieran zur Kennzeichnung der allgemeinen Richtung des Schmarjeschen Werkes genügen. Zum Einzelnen nun noch einige kritische Bemerkungen, zunächst zur psychologischen Grundlegung. Hier ist natürlich die »Apperzeption« von grofser Bedeutung. Es ist anzuerkennen, dafs der Verfasser diesen für die Didaktik aufserordentlich wichtigen Begriff sehr schön und fafslich, an Beispielen verdeutlicht (Volkers Nachtgesang von Geibel), dargestellt hat. Wer sich mit der neueren Psychologie beschäftigt hat, wird bemerkt haben, dafs in den mafsgebenden Lehrbüchern der Begriff verschieden weit oder eng gefafst wird. Einige, und diesen schliefst sich Schmarje an, beschränken ihn auf das Gebiet der einzelnen Wahrnehmung, während andere, unter diesen Volkmer, unter ihm jede Art des Erkenntniszuwachses begreifen, möge das Objekt eine anschauliche Vorstellung oder ein Abstraktes sein. Es mag immerhin für die Sache selbst ohne Belang sein, wie weit man die Sphäre des Apperzeptionsbegriffes fassen wolle; doch halte ich dafür, dafs die letztere Auffassung die geeignetere ist, um über den Prozefs des Neulernens dem Anfänger das Verständnis zu öffnen. Darnach ist also jeder Erkenntniszuwachs auf eine Apperzeption, d. h. auf ein Aufsaugen und Assimilieren eines Neuen durch den vorhandenen Bewufstseinsinhalt zurückzuführen, und es ist der Vorgang nach seinem gesetzlichen Verlaufe immer derselbe, ob er sich in der Sphäre des Anschaulichen oder der Begriffe vollzieht. Meines Erachtens verdient diese Darstellung den Vorzug, weil dadurch die allgemeine Eigenschaft unserer sämtlichen Vorstellungen, der anschaulichen wie der abstrakten, dafs sie Verwandtes anziehen und umwandeln, hier ins Licht gestellt wird.

Vortrefflich und namentlich für den jüngeren Lehrer sehr lehrreich ist das Kapitel von der katechetischen Frage. Ein näheres Eingehen würde hier zu weit führen.

Endlich wäre noch ein Wort über die beigegebenen Lehrproben zu sagen. Ein Vorzug derselben ist, dafs sie stenographische Aufnahmen wirklich gehaltener Katechisationen sind. Man erkennt in ihnen, dafs in dem Buch nicht der blofse Theoretiker, sondern auch der Meister in der Praxis das Wort führt. Besonders ist der Entwurf »Vergleichung der drei Märchen: Rotkäppchen, Schneewittchen und Dornröschen« und ferner die Probe einer genetischen Behandlung der biblischen Geschichte »Naboths Weinberg« hervorzuheben. Namentlich diese letztere Lehrprobe dürfte von guter Wirkung sein, weil sie zeigt, wie man es auf einem Gebiete, wo noch viel unfruchtbarer Verbalis-

mus herrscht, zu machen habe, um die Kinder innerlich zu packen und für den Gegenstand zu erwärmen.

Das Schmarjesche Werk ist unleugbar eine bedeutende Arbeit. Möchte es seinen Zweck, dem katechetischen Interesse einen neuen Aufschwung zu geben, erreichen! Die heutige Zeit braucht selbständige Köpfe; mit Menschen, die nur tote Kenntnisse besitzen, die gewöhnt sind, ihr Gehirn zum Rendezvousplatz fremder Meinungen herzugeben, ist ihr nicht geholfen. Die katechetische Lehrkunst mufs darum wieder mit Eifer gepflegt werden. Das Wort des alten Trotzendorf bleibt doch immer wahr: »Die Katechese ist die Sonne in der Schule«.

Neuere Bücher für den Sprachunterricht.

Dr. O. Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichts. — Dr. F. Otto, Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. — R Wernecke und E. Wiefsner, Deutsches Volksschullesebuch als Mittelpunkt für den deutschen Sprachunterricht — R. Wernecke und E. Wiefsner, Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht. — Gustav Rudolph, Der Deutschunterricht. — R. Knilling, Einführung in die stilistische Entwickelungslehre. — Dr. H. Soltmann, Der französische Unterricht in der höh. Mädchenschule. — H. Berger, Zur Reform des französischen Unterrichts. — Dr. Jul. Bierbaum, Lehrbuch der französischen Sprache. — Dr. W. Ricken, Elementarbuch der französischen Sprache. — Enkel, Klähr und Steinert, Lehrbuch der französischen Sprache.

I.

Dr. O. Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäfsen Unterrichts in der deutschen Sprache, sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. Deutsche Prosastücke und Gedichte erläutert und behandelt. 1. Teil, Sexta bis Tertia. Leipzig, Teubner, 1890. 433 Seiten.

Dr. F. Otto, Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. 8. Auflage, neu herausgegeben von Dr. H. O. Zimmermann. Leipzig, Amelangs Verlag, 1890. 304 Seiten.

R. Wernicke und E. Wiefsner, deutsches Volksschullesebuch. Als Mittelpunkt für den deutschen Sprachunterricht bearbeitet. 1. Teil Mittelstufe. Gera, Hofmann 1890, 224 S. Preis: 70 Pf., geb. 90 Pf. 2. Teil. Oberstufe. Gera, Hofmann 1891. 463 S. Preis: 1,25 M., geb. 1,60 M.

R. Wernicke und E. Wiefsner, Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht. Im Anschlusse an das deutsche Volksschullesebuch bearbeitet. 1. Heft Mittelstufe. Gera, Hofmann 1890. 72 S. Preis: 60 Pf. 2. Heft. Oberstufe. Gera, Hofmann 1891. 112 S. Preis: 75 Pf.

Einen gröfseren Gegensatz kann man sich schwerlich denken als den zwischen deutschen Lesebüchern früherer Jahrzehnte, etwa aus der Regulativzeit, und solchen von heute. Nicht ohne Lächeln pflegen wir auf die selbsterfundenen Geschichtchen von dem kleinen Joseph, dem lügnerischen Konrad, dem geizigen Friedrich, der armen Frau Sabina usw., auf die moralischen Belehrungen des Vaters,

die häufigen Warnungen vor den Giftpflanzen und auf vieles andere herabzublicken. Und als ganz besonderen Mangel empfinden wir, dafs unsere deutschen Dichter und Denker für jene Lesebücher so gut wie gar nicht vorhanden waren. Denn ein Gedichtchen, wie das von der Katze, der alten und der jungen Maus, worin die schönen Verse vorkommen: »Ach, Mutter, hilf, o weh! o weh! Sie wirgt (sic!) mich, ach, die garstige!« wird man wohl kaum als Gegenbeweis anführen wollen. Aber etwas Gutes hatte diese stiefmütterliche Behandlung der schönen Litteratur doch im Gefolge. Das wenige, was die Lesebücher aus ihr mitteilten, ward mit desto empfänglicherem Sinn aufgenommen und prägte sich für das ganze Leben ein. Heutigen Tages dagegen wird, auch schon in der Volksschule, häufig des Guten so viel geboten, dafs es ein Wunder zu nennen wäre, wenn nicht Übersättigung und was noch schlimmer, Sinken der Achtung vor den edelsten Erzeugnissen des deutschen Geistes einträte. Gleichwohl ist es richtig, dafs das Abwenden dieser Gefahr wesentlich in der Hand des betreffenden Lehrers liegt. Wie er sein Lesebuch handhabt, davon hängt alles ab. Zahlreich sind gegenwärtig die Hilfsmittel, die hierbei ihre Dienste anbieten, so zahlreich, dafs man bereits von einer Überschwemmung des pädagogischen Büchermarktes mit Erläuterungsschriften, methodischen Anweisungen, Einführungen usw. reden kann. Das Schlimmste ist, dafs bei der Massenarbeit nicht selten wirklich gediegene Sachen in dem allgemeinen Strome mit untergehen oder wenigstens nicht die verdiente Anerkennung finden.

Von den oben angezeigten Werken ist es mindestens das erste, welches der Beachtung in hohem Grade wert ist. Sein Verfasser ist der verdienstvolle Herausgeber der Zeitschrift für deutschen Unterricht, O. Lyon, der sich auch schon durch die Bearbeitung von Beckers deutschem Stil und die Herausgabe vieler Schulbücher bekannt gemacht hat. Was uns an dem erwähnten Buche besonders gefällt, das ist in Kürze folgendes: 1. Es behandelt den gesamten Stoff unter einheitlichen Gesichtspunkten. Diese sind für die Prosastücke: Einleitung, Sacherklärung, Wortschatz, Grammatik, Stil- und Rechtschreibung; für die poetischen: Erweckung der Stimmung, Vortrag des Gedichtes, Sacherklärung, Bau des Gedichtes. 2. Ein Hauptgewicht ist auf Bereicherung des Wortschatzes gelegt. In den diesem Zwecke dienenden Abschnitten findet der Lehrer, dem ein grofses deutsches Wörterbuch nicht zu Gebote steht, die interessantesten und im Unterrichte vorzüglich zu verwertenden Aufschlüsse über Bedeutung und Abstammung einer Masse von Wörtern und Redensarten, über die ein oberflächlicher Sinn oft leicht hinweggeht, deren genaue Erklärung aber nicht selten auf eine ganze Stelle ein ungeahntes Licht wirft. 3. Die Übungen im Stile zeichnen sich durch weise Planmäfsigkeit aus. 4. Der Verfasser verfolgt nicht den Zweck, dem Lehrer durch ein bis ins kleinste gehendes Vorkäuen alle Arbeit abzunehmen, er betont ausdrücklich, er wolle nur das geben,

»was dem Lehrer gegenwärtig sein mufs, wenn seine Unterrichtsstunde eine wirklich lebendige Kunstleistung werden soll« (Vorwort S. IX.) Dadurch unterscheidet sich sein Buch vorteilhaft von manchen anderen, die es sich geradezu zur Aufgabe zu machen scheinen, den Lehrer zu einer geistlosen Maschine herabzuwürdigen. 5. Bei den poetischen Stücken hat der Verfasser mit Recht sein besonderes Augenmerk auf die »Erweckung der Stimmung« gerichtet. Von ihr hängt gar oft die ganze Wirkung eines Gedichtes wesentlich ab. Indes scheint er uns doch in diesem letztgenannten Punkte bisweilen zu weit zu gehen. Wenn beispielsweise zu dem Uhlandschen Gedichte »Einkehr« zur Erweckung der Stimmung zwei Dichtungen von Reinick, »Herbst« und »vom schlafenden Apfel« herangezogen werden, so liegt doch die Frage nahe: Bedürfen denn diese nicht auch erst einer erweckten Stimmung? Und ist in ihnen alles so selbstverständlich, dafs sich der Lehrer mit dem einfachen Vorlesen oder Vortragen begnügen kann? Wir sind in der That der Ansicht, dafs manches von dem, was der Verfasser in die Vorbereitung aufgenommen hat, seinen Platz besser in der Verarbeitung fände. Sodann vermissen wir eine nähere Begründung der Stoffauswahl für die einzelnen Klassen; vielleicht hat sie der Verfasser in anderen seiner Schriften gegeben; nur hätte dann hier darauf verwiesen werden sollen. Wenn S. 429 bei Besprechung des Schillerschen »Taucher« gesagt wird: »Für die Schule ist die Frage nach der Quelle gleichgültig«, so können wir diesem Satze in seiner Allgemeinheit nicht beipflichten. Doch näher darauf einzugehen, dürfte hier nicht der Platz sein. Dem zweiten Teile des Werkes sehen wir mit Spannung entgegen.

Nr. 2 ist eine neue Auflage des seiner Zeit viel gelesenen und viel benutzten Werkes von Otto. Im Vorworte heifst es: »Wenn auch der Plan, den der im Jahre 1876 nach reich gesegneter Wirksamkeit verstorbene Verfasser seiner letzten Ausgabe des Buches zu Grunde gelegt, im allgemeinen inne gehalten worden ist, so glaubt der jetzige Herausgeber doch bei seiner Überarbeitung, unbeschadet der Pietät gegen den Verfasser, mannigfache Textänderungen, teils abkürzender, teils erweiternder Art vornehmen zu dürfen. So sind einige Auseinandersetzungen über die Behandlung der Lesestücke in Wegfall gekommen« usw. Im Texte selbst sind die Zusätze und Abänderungen nicht zu erkennen; und das hat doch sein Mifsliches, man wird das Buch nicht mehr als eins von Otto künftig zitieren können. Für den Rezensenten hat es die Folge, dafs er, da ihm die letzte Ausgabe Ottos nicht zur Hand ist, auf Abgabe eines Urteils über des Herausgebers Änderungen verzichten mufs. Übrigens verdient die aufserordentliche Vielseitigkeit der Übungen, welche Otto an die Lesestücke anzuschliefsen versteht, noch heutigen Tages volle Beachtung, wenn auch zuzugeben ist, dafs bisweilen Bedenkliches mit unterläuft. So wird S. 159 als Nachbildung der Fabel vom klugen Star unter der Überschrift: »Ein Knabe weifs sich zu helfen«

folgende Geschichte mitgeteilt: »Ein Knabe wurde in den Garten seiner Eltern geschickt, um unter einem Baume die als reif herabfallenden Birnen aufzulesen. Da er aber keine fand und nicht leer nach Hause kommen wollte, so versuchte er, den Baum zu schütteln; aber der Baum war unbeweglich. Er bemühte sich, ihn zu ersteigen, um Birnen zu pflücken; aber der Baum war zum Umspannen zu dick. Er griff, sich in die Höhe schnellend, nach einem der niedern Zweige; aber derselbe hing noch zu hoch. Da ging er hin, trug Steine herbei und warf Birnen herunter.« Diese Geschichte ist aus sittlichen Gründen zu beanstanden; denn erstens hat der Knabe den Auftrag seiner Eltern, wonach »er die als reif herabfallenden Birnen« aufzulesen hatte, dahin gedeutet, dafs er jedenfalls Birnen mitbringen solle. (Wenn ich sein Vater gewesen wäre, so hätte der Junge bereits dafür eine gehörige Rüge bekommen; denn dafs es sich nur um Birnen handelte, die von selbst herabgefallen waren, beweisen die Worte: »Da er aber keine fand».) Sodann aber hat er, um seinen Zweck zu erreichen, zu einem verwerflichen Mittel gegriffen. Denn einem reich beladenen Obstbaume die Dankbarkeit dadurch zu erweisen, dafs man mit Steinen nach seinen Früchten wirft, ist roh. Die Nachbildung wird noch besonders dadurch bedenklich, dafs es vorher heifst, der Lehrer könne sie die Schüler finden lassen. Gutgezogene Knaben werden auf die Frage des Lehrers: Was denkt ihr nun wohl, was der Knabe gethan haben wird? alles andere antworten, nur nicht: Er warf mit Steinen in den Birnbaum. Oder brächte ja einer diese Antwort, so würde nicht ein Lob, dafs er das Richtige gefunden, sondern eine ernste Warnung vor dem jesuitischen Grundsatze, der Zweck heilige das Mittel, am Platze sein.

Die Verfasser von Nr. 3 und 4 betonen, wie das auch Lyon und Zimmermann-Otto thun, wiederholt, dafs das Lesebuch der Mittelpunkt des gesamten Sprachunterrichts sein müsse. Sie ziehen gegen die von den Lesebüchern unabhängigen Sprachhefte zu Felde, »weil sie vom Lesebuche und von der lebensvollen, schönen Darstellung unserer besten Schriftsteller abführen.« Hierzu ist zu bemerken, dafs der »abgesonderte Sprachunterricht« wenigstens innerhalb der Herbartischen Schule ein längst überwundener Standpunkt ist, und dafs es sich heutigen Tages um die viel prinzipiellere Aufgabe handelt, bestimmte Gesichtspunkte für Abgrenzung des in der Volksschule darzubietenden grammatischen Stoffes aufzufinden. Über derartige Gesichtspunkte erfahren wir von den Verfassern nichts; doch geben wir gerne zu, dafs die übersichtliche Anordnung, welche dem gesamten Stoffe für Sprachlehre und Rechtschreibung in den »Übungsstoffen« zuteil geworden ist, einigermafsen dafür entschädigt. In diesen Übungsstoffen werden sämtliche Stücke des Lesebuchs nach den beiden Rubriken »Rede- und Stilübungen« und »Sprachlehre und Rechtschreibung« behandelt. Für Sprachlehre und Rechtschreibung liegt dabei ein ganz bestimmter Gang zu Grunde,

so dafs beispielsweise in Heft II aus den ersten 23 Nummern des Lesebuchs die Übungen über Laute und Buchstaben und Wörter, aus den Nummern 24–65 die über den reinen einfachen Satz sich ergeben usw. Die einzelnen Übungen haben regelmäfsig die Form von Fragen oder Aufgaben und sind sehr mannigfaltig. Auch ist das Bestreben erkennbar, überflüssige Kunstausdrücke zu vermeiden. Wenn die Verfasser jedoch im Vorworte fordern, »dafs der grammatische Unterricht sich nicht etwa an die Lesestücke, sondern an die der logischen Besprechung eines Lesestückes entsprungenen Mustersätze, an Sprichwörter usw. anschliefsen solle«, so läfst die Ausführung hiervon wenig spüren; denn es heifst regelmäfsig: »Suche die zusammengesetzten Wörter in diesem Lesestücke auf; welche Dingwörter dieses Lesestückes stehen in der Einzahl? Schreibt die Fürwörter dieses Lesestückes ab; suche beigeordnete Sätze in diesem Gedichte auf usw. Vermifst haben wir Übungen über Anlaut, Inlaut und Auslaut, deren Unterscheidung gar nicht so einfach, aber unseres Erachtens auch für die Volksschule aus mehrfachen Gründen notwendig ist. Ferner scheint uns das Etymologische zu kurz zu kommen. Vieles von dem, was Lyon beigebracht hat, läfst sich auch in der Volksschule verwerten, und Thatsache ist, dafs die Kinder bei einigem Geschicke des Lehrers gerade derartigen Übungen grofses Interesse entgegenbringen. Bei den »Rede und Stilübungen« haben sich die Verfasser nicht auf eine ähnliche Ordnung eingelassen, wie bei Sprachlehre und Rechtschreibung. Das finden wir begreiflich aber weniger begreiflich die grofse Ungleichmäfsigkeit, mit der die einzelnen Stücke behandelt sind. Bald ist der Gedankengang angegeben, bald die Gliederung, bald die Charakteristik der Personen, bald stehen blofs Fragen da, bald nur ein einziges Wort wie »Wiedererzählung« oder »Erläuterung« usw. Ein rechtes Prinzip scheint da nicht vorhanden zu sein, was unter anderem auch daraus hervorgeht, dafs das »Singen« eines sangbaren Liedes bald unter die Rubrik »Rede- und Stilübungen«, bald unter die »Sprachlehre und Rechtschreibung« geraten ist. Was die Auswahl der Lesestücke anlangt, so bedarf die grofse Mehrzahl keiner Rechtfertigung, gehört sie doch gleichsam zum eisernen Bestande der heutigen Volksschullesebücher. Wir vermissen jedoch Uhlands »Klein Roland« und »Roland Schildträger«. Zu begrüfsen sind mehrere Abschnitte aus der Geschichte des deutschen Kaiserhauses, sowie der Anhang im ersten Teile »Gesundheitspflege für Schule und Haus«. Warum statt des so überaus wirkungsvollen Gedichtes von J. Sturm: »Wie schön leuchtet der Morgenstern«, eine Prosaerzählung von Ahlfeld getreten ist, vermögen wir nicht einzusehen, ebensowenig, was das Heinesche Gedicht: »Du bist wie eine Blume«, in einem Volksschullesebuche soll.

Eisenach. Dr. A. Bliedner.

II.

Gustav Rudolph, Der Deutschunterricht. Entwürfe und ausgeführte Lehrproben für einfache und gegliederte Volksschulen. II. Abteilung. Dritter Kursus. Leipzig, Wunderlich 1890.

Dieses Buch ist die Fortsetzung der früher erschienenen I. Ab teilung, die den ersten und zweiten Kursus oder das 3. 4. und 5. Schuljahr umfafste. Es besteht aus zwei Teilen: »Zur Methodik des Deutschunterrichts« und »20 Lektionen«. Während also der erste Teil den Leser mit den Grundsätzen des Verfassers bekannt macht, werden diese Grundsätze im zweiten Teile praktisch durchgeführt.

Der Gedanke, von dem sich Rudolph leiten läfst, heifst »Konzentration« — ein Gedanke, der von vornherein unsern vollen Beifall findet. Es kann sich hierbei bekanntlich um ein Zweifaches handeln, um eine Verbindung zwischen verschiedenen Disziplinen, z. B. Geschichte und Geographie, oder um eine Verbindung zwischen verschiedenen Gebieten derselben Disziplin, wie sie z. B. im Religionsunterrichte seit langer Zeit hergestellt ist. Diese letzte Art der Verbindung hat nun Rudolph zwischen den sämtlichen Gebieten des deutschen Unterrichtes versucht. Zuerst nämlich wird ein Lesestück (ethischen, sozialen und realistischen Inhalts) durchgenommen, aus ihm ein Aufsatzthema gewonnen und bearbeitet und aus dem Aufsatz ein Sprachgesetz entwickelt, formuliert und eingeübt; endlich wird der Aufsatz auf eine oder mehrere Weisen umgeformt, manches zur Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre vorgebracht und eine hervorragende orthographische Eigentümlichkeit besprochen resp. wiederholt.

Dieses ist der Gang in Lektion 1—3, 6—12, 14—16, 18 und 19, während in den Lektionen 4, 5, 13, 17 und 20 eine Änderung bemerkbar ist. Hier nämlich geht der Aufsatz, und mit ihm auch das Sprachgesetz, dem Lesestück voran. Es steht also der Aufsatz ohne Anschlufs an eine gedruckte Unterlage, auf eigenen Füfsen da, und das Lesestück tritt gewissermafsen als eine gedruckte Illustration — so könnte ich es nennen — dem im Aufsatz Gewonnenen an die Seite. Aber, ob so oder so, die organische Verbindung zwischen den einzelnen Gebieten des deutschen Unterrichtes (ich sage absichtlich nicht »Deutschunterrichts«; vgl. Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten Leipzig 1891 S. 200) ist hergestellt worden. Als Beispiel führe ich die 2. Lektion an. Aus dem Lesestücke »Das Samenkorn« (Krummacher), in dem ein Wanderer die Kinder fremder Leute aus Feuersgefahr rettet, wird das Aufsatzthema »Eine Feuersbrunst« gewonnen; aus dem Text des Aufsatzes, der eine Reihe von Umstandsbestimmungen, wie »an die Unglücksstätte« — »in voriger Nacht« — »rasch« — »mit zwei Spritzen«, enthält, wird die »Einteilung der Umstandsbestimmungen« (1. Ort 2. Zeit 3. Art und Weise 4. Grund) entwickelt, das Ergebnis (S. 27) zusammengefafst

und durch eine Reihe von Aufgaben (z. B. »Gieb zu jeder Art einige Beispiele aus Gedichten an«) eingeübt; schliefslich werden zwei Sätze (»Treue Hand geht durchs ganze Land« und »Feuer fängt mit Funken an«) zergliedert, mit dem Aufsatztext zwei Umformungen (1. Erzählung des geschilderten Vorganges durch einen Feuerwehrmann. 2. Schildert das letzte Gewitter) vorgenommen, sechs Wörter (Zween, Herberge, Brunst, Lohe, Gefährte, hub) auf »Wortbildung und -bedeutung« hin angesehen und im Anschlufs an das Wort Feuersbrunst die Regeln (Regeln und Wörterverzeichnis § 20) erörtert, wann Doppelmitlaute nicht stehen dürfen.

Freilich, viel Stoff ist hier jedesmal zu bewältigen, zu viel, scheint mir, wenn die Zeit, in der eine Lektion durchgearbeitet werden soll, mit Rudolph nur vierzehn Tage, d. h. $4 \times 2 = 8$ Stunden, betragen darf.

Nun etwas von der Behandlung des Lesestückes. Hier macht der Verfasser jedesmal eine Dreiteilung: A. »Einleitende Besprechung« B. »Erläuternde Besprechung« C. »Abschliefsende Besprechung«, und stellt in A (Zweck: die Schüler »in die Anschauungs- und Stimmungssphäre des Lesestückes zu versetzen«) zunächst das Ziel auf (z. B. »Von zwei ungleichen Wanderern wollen wir lesen, von denen der eine Kinder aus Feuersgefahr rettete«) und leitet dann durch Fragen, zuweilen durch sogenanntes phantasiertes Handeln zum Lesestück über. B schliefst sich der inzwischen erfolgten Lektüre und freien Wiedergabe an und hat den Zweck, dem Schüler »zur geistigen Herrschaft über den Stoff zu verhelfen«. In C endlich wird mit Hilfe von verwandten Stoffen der Grundgedanke gewonnen und angewendet; Zweck: im Schüler »eine einfache Weltanschauung zu begründen« (Vergleich des Lesestückes mit einem »Canevas, auf den sich als Stickerei eine Lebenswahrheit fügt, in modernen Farben ausgeführt» S. 5). Neu sind hierbei nur die Namen der drei Teile, die Sache deckt sich mit den bekannten fünf formalen Stufen. Denn A entspricht der »Vorbereitung« (I), B ist die aus »Vertiefung« und »Gliederung« bestehende »Darbietung« (II) und in C sind »Verknüpfung« (III), »Zusammenfassung« (IV) und »Anwendung« (V) enthalten. Doch sind ja schliefslich die Namen Nebensache, wenn nur das Lesestück eines denkenden Lehrers würdig, d. h. den psychologischen Gesetzen gemäfs, behandelt wird — und auch dieses Lob mufs ich Rudolph zuerkennen. Durchaus einverstanden bin ich ferner, um noch eins anzuführen, damit, dafs in Lektion 4 u. 5. die inhaltlich verwandte Gruppe von vier Heimatsliedern (1. Nun ade, du mein lieb Heimatland = Abschied, 2. Ein Sträufsel am Hute = auf der Wanderschaft, 3. Traute Heimat meiner Lieben = Sehnsucht nach der Heimat, 4. Wenn du noch eine Heimat hast = Heimkehr) als ein Ganzes zusammengefafst wird: so wird durch Wiederholung derselben Vorstellungen der Inhalt bleibendes inneres Eigentum, und der Wille erhält eine gewaltige Kräftigung.

Dafs es andrerseits Punkte giebt, wo ich vom Verfasser abweiche, wen könnte das wunder nehmen! Doch sind sie von zu nebensächlicher Art, als dafs ich sie hier zu erwähnen brauche. Eine grammatische Unrichtigkeit aber kann ich nicht ungerügt lassen: Das Personalpronomen heifst nicht »unsrer« und »eurer« (S. VII u. S. 70), sondern »unser« und »euer«, während jene beiden Formen dem Possessivpronomen angehören (vgl. z. B. Wustmann a. a. O. S. 63; Willmanns, Deutsche Grammatik I[6] (1885) S. 22; Günther, Deutsche Sprachlehre (1889) S. 68; Wetzel, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache (41. Aufl. (1890) S. 122).

Zum Schlufs will ich noch einmal hervorheben, dafs das Rudolphsche Buch sowohl in seinem Hauptgedanken (Konzentration der einzelnen Gebiete des deutschen Unterrichtes) als auch in dessen Ausführung (Lesestück — Aufsatz — Sprachlehre — Diktat — Orthographie) meinen vollen Beifall findet. Eins freilich kann auch Rudolph nicht vermeiden, das nämlich, dafs er, um aus einem Aufsatztexte ein sprachliches Gesetz zu entwickeln, andere Faktoren zu Hilfe rufen mufs. Wird es doch eben stets unmöglich sein, alle Erscheinungsformen eines Gesetzes in einen mit den Schülern erarbeiteten Aufsatz hineinzubringen!

Angerburg (Ostpreufsen). Dr. F. Ziemann.

III.

Rudolf Knilling, Einführung in die stilistische Entwicklungslehre. München, Kellerer 1891.

Kamen in dem Rudolphschen Buche alle Gebiete des deutschen Unterrichtes zur Sprache, so handelt es sich in diesem Büchlein nur um eins, um den Aufsatz. Der Verfasser trägt mit warmen Worten seines verstorbenen Freundes Schiefsl (Hauptwerke: »System der Stilistik« und »die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule«.) Lehre über deutschen Stil vor und zieht daraus seine eigenen, noch weitergehenden Folgerungen. Das Neue dieser Schiefsl-Knillingschen Gedanken besteht darin, dafs in der Stilistik die Frage nach dem Zwecke einer schriftlichen Darstellung zu betonen sei. Während nämlich die alte Praxis sich fast ausschliefslich um den Gegenstand oder das Thema bekümmerte, also fragte: was will ich darstellen? — soll dieser Frage von nun an die andere: was will ich erreichen? gleichberechtigt zur Seite treten. Und diese Frage hängt unmittelbar mit der zusammen: durch welche Mittel kann ich meinen Zweck oder mein Ziel erreichen? Diese Mittel genau berechnen heifst »entwickeln«, und daher der Name der ganzen Theorie. Aber zuerst der Zweck, dann die Mittel — »das Ziel mufs man früher kennen als die Bahn«. (S. 15.)

Der Zweck, den ich durch eine schriftliche Darstellung erreichen

will, kann ein vierfacher sein: 1. (fachgemäfs) ich will nur getreu niederschreiben, was ich erlebt, gesehen, gedacht habe; 2. (praktisch) es soll sich ein äufseres Resultat, z. B. die Unterhaltung meiner Leser oder die Erfüllung meiner Bitte, ergeben; 3. (wissenschaftlich-ethisch) mich leitet die Aussicht auf einen bleibenden inneren Erfolg, möge derselbe ein wissenschaftlicher (ich will z. B. einen Irrtum widerlegen) oder ein ethischer (ich will mich selbst oder meine Mitmenschen sittlich fördern) sein; 4. (ästhetisch) es soll der ganze Mensch mit all seinen Geistes- und Gemütskräften ergriffen und fortgerissen werden. Dafs in dieser Vierteilung eine Stufenfolge vom Leichten zum Schweren enthalten sei, ist leicht zu erkennen. Nun ist es aber nicht nur möglich, ein Thema diesem oder jenem Zwecke gemäfs zu bdarbeiten, sondern es kann auch dasselbe Thema die vier Zwecke in sich vereinigen, d. h. »durch die fortgesetzte Umarbeitung des ersten skizzenhaften Entwurfes wird sich dem Stilisten die Aufgabe seiner Darstellung, werden sich ihm Thema und Zweck immer mehr klären, er wird sich für den Aufsatz mehr und mehr erwärmen und wird sich zur Ausgestaltung desselben immer disponierter und tauglicher machen«. (S. 36.)

Es ist richtig, dafs durch die Betonung des Zweckes und der Mittel, um diesen Zweck zu erreichen, die Darstellung selbst an Klarheit und Erfolg gewinnen mufs — für die Volksschule freilich läfst sich von den Gedanken des Buches nicht alles verwerten, da diese es, nach Knillings eigener Meinung, nur mit der ersten und zweiten Stufe, d. h. mit dem »fachgemäfsen» und mit dem »praktischen« Aufsatze zu thun hat.

Angerburg (Ostpreufsen.) Dr. Fr. Ziemann.

IV.

Der französische Unterricht an der höheren Mädchenschule, von Dr. Hermann Soltmann. Leipzig, Gustav Fock.

Die vorliegende Broschüre ist nicht nur für die Methodik des französischen Sprachunterrichtes an den höheren Mädchenschulen, sondern für die Methodik dieses Unterrichtes überhaupt wichtig; denn sie enthält einen kurzen Abrifs darüber, welche Ziele die neuere Methodik vor Augen hat und durch welche Mittel diese zu erreichen sind. Die Zeiten des alten Schlendrians, der von dem Eintrichtern der grammatischen Formen das Heil erwartete, sind vorüber: die Grammatik bildet bei der Erlernung einer lebenden Sprache nicht mehr Selbstzweck, sondern sie ist nur Mittel zum Zweck; die Ausbildung des Sprachgefühls ist die Hauptsache; möglichste Aneignung der fremden Sprache ist das Endziel. Die Übersetzungen in die fremde Sprache sind auf der Unterstufe als zu schwierig zu verwerfen, sie sind daher nur selten vorzunehmen, dagegen ist die Lektüre sehr fleifsig zu betreiben. Bei dieser bietet sich ja auch zur Änderung

der Formen die beste Gelegenheit. Das Lernen der Wörter wird durch Zusammenstellung von Wortgruppen erleichtert, deren Aneignung den Kindern gewifs weniger schwer fällt als das Auswendiglernen von Wörtern, die unter sich in gar keinem Zusammenhange stehen. Zum Sprechenlernen bedarf es besonderer Konversationsstunden nicht; in jeder Stunde soll das Sprechen, besonders das deutliche und richtige Aussprechen geübt werden. Schriftliche Wiedergabe gelesener Stücke fördert die Schreibfertigkeit in der fremden Sprache, die ja ohnehin durch das Sprachgefühl schon geweckt und vorbereitet ist. Der Lehrer darf nicht blofs ein mechanischer Vermittler zwischen dem Schüler und dem Lesebuch sein, er ist der allen Unterricht durchdringende, belebende Geist. Leider ist es uns nicht möglich, aus dem Werke, das unsern vollsten Beifall hat, dessen Studium wir darum allen Lehrern der französischen Sprache aufs wärmste empfehlen, gröfsere Auszüge zu geben.

Leipzig. H. Arnold.

V.

Zur Reform des französischen Unterrichts, von H. Berger. Hanau, C. M. Albertis Hofbuchhandlung, 1890.

Die Menge der Schriften über die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts ist der beste Beweis dafür, dafs die Notwendigkeit der Umgestaltung des alten Lehrverfahrens von immer weiteren Kreisen anerkannt, dafs mit dem alten Grundsatze: »Nur durch die Grammatik kann man eine fremde Sprache erlernen und verstehen« immer mehr gebrochen wird. Die vorliegende Schrift ist zugleich eine kleine Methodik für den französischen Unterricht und soll wohl ein Wegweiser zum Gebrauche der französischen Lehrbücher und Wandtabellen desselben Verfassers sein. Inwieweit diese letzteren mit den in dem Schriftchen aufgestellten Grundsätzen übereinstimmen, entzieht sich unserer Beurteilung, weil wir weder das Elementarbuch noch die Lehrbücher, noch die mehrfach erwähnten Wandtabellen gesehen haben. Da wir aber die im Buche mehrfach erwähnten und für den Gebrauch beim französischen Unterrichte empfohlenen Hölzelschen Bilder kennen, können wir uns in der Hauptsache mit dem Lehrgange und dem Lehrverfahren des Kollegen Berger einverstanden erklären, zumal hierbei der Grundsatz der »Anschaulichkeit« und die Forderung »vom Bekannten zum Unbekannten« gut durchgeführt sind. Verschweigen möchten wir aber nicht, dafs uns die grammatischen Regeln, die der Verfasser auf Seite 17 von den Kindern verlangt, für Anfänger zu schwer dünken, dafs nach dem grammatischen Lehrplan (S. 9) schon im ersten Jahre viel grammatischer Stoff verlangt wird, dafs es uns auch wegen der Überbürdung der Schüler bedenklich erscheint, »für jede kommende Stunde eine häusliche Aufgabe zu lösen« (S. 12), und dafs wir auch die (S. 15) erwähnten Rücküber-

setzungen doch höchstens auf das Ende des ersten Schuljahres verschoben wissen möchten. Es finden sich aber in dem Werke soviel beherzigenswerte Grundsätze, dafs wir dasselbe mit Vergnügen gelesen haben. Vor allem stehen auch wir voll und ganz auf dem (S. 8) ausgesprochenen Grundsatze, dafs die Hälfte der Unterrichtszeit auf die Lektüre zu verwenden ist und dafs eine schriftliche Inhaltsangabe der gelesenen Abschnitte gefordert werden mufs (S. 11), wie wir auch das Verfahren des Verfassers zur Erlernung der richtigen Aussprache (S. 12 u. 13) für das richtige halten.

Leipzig. H. Arnold.

VI.

Lehrbuch der französischen Sprache nach der analytisch-direkten Methode, von Dr. Julius Bierbaum. Leipzig, Rofsbergsche Buchhandlung.

Wir ersehen aus einer dem Buche beigegebenen Begleitschrift, dafs die Methode, welche der Verfasser einschlägt, mancherlei Anfechtungen erfahren hat, und begreifen das sehr wohl, denn alles Neue findet bei denen, die am Althergebrachten festhalten, Widerspruch; aber wir halten die radikale Umwälzung der Methodik in den neueren Sprachen, wie sie der Verfasser will, für vollständig richtig und glauben auch, dafs mit dem Lehrgange, den er vorschlägt, gute Erfolge zu erreichen sind.

Man denke sich doch nur, wie jedes Kind seine Muttersprache erlernt. Es hört richtig sprechen und spricht nach, ohne sich darum zu kümmern, nach welchen Regeln die Satzbildung erfolgt. Genau so ist es mit der Erlernung einer fremden Sprache bei Schulkindern. Der Schüler mufs erst richtig vorsprechen und vorlesen hören, dann mufs er es nachahmen. Die Bedeutung der Wörter lernt er durch oftmaligen Gebrauch derselben beim Vor- und Nachsprechen, beim Lesen, beim Wiedergeben des Gelesenen (schriftlich und mündlich), beim Abfragen des Inhaltes des Lesestückes kennen und braucht sich daher nicht stundenlang daheim abzuquälen mit dem Einlernen der Vokabeln.

Die Grammatik kommt erst am Ende des Jahres, gleichsam als Übersicht des Gelernten daran und wird dann nicht schwer verständlich sein. Wer da meint, die Kinder lernten eine Sprache an auswendig gelernten Regeln, der irrt gewaltig.

Man spricht heutzutage in der Pädagogik viel von Konzentration, und Herr Dr. B. trägt derselben insofern Rechnung, als er auch Liedchen, die im Unterrichte auswendig gelernt worden sind, singen läfst. Man hat ihm das zum Vorwurf gemacht, aber wir finden gerade darin auch einen Vorzug seines Buches; einmal weil Abwechselung in den Unterricht kommt, und dann auch weil ja der Text beim Singen stets anders ausgesprochen werden mufs als in

der Umgangssprache. Wir empfehlen darum das Studium des Dr. Bierbaumschen Lehrbuches, sowie der »methodischen Anleitung« und der »Begleitschrift« dazu aufs wärmste.

Leipzig. H. Arnold.

VII.

Elementarbuch der französischen Sprache, von Dr. Wilhelm Ricken. Zweite verbesserte Auflage. Oppeln u. Leipzig, Eugen Franks Buchhandlung (Georg Mazke).

Dieses Buch hat unbedingt vor vielen Büchern der alten Methode seine Vorzüge; denn es läfst die fremde Sprache an Musterstücken lernen, die einfach und interessant geschrieben, den Jahreszeiten angepafst sind und sich für diesen Zweck vortrefflich eignen; es weht ein frischer Zug durch das ganze Werkchen; aber dennoch können wir den Lehrgang, den der Verfasser gewählt hat, nicht loben. Seine Methode soll vermittelnd wirken zwischen der neuen und der alten Schule, aber sie hat noch zuviel vom Althergebrachten beibehalten, da sie gleich von der ersten Lektion ab zuviel Gewicht auf die Grammatik legt. Wenn man bedenkt, dafs der französische Sprachunterricht mit Kindern von 9—10 Jahren seinen Anfang nimmt, und dafs der Verfasser gleich in Kapitel 1 schwere grammatische Regeln bringt, welche die Kinder lernen sollen, so kann man das vom pädagogischen Standpunkte aus nicht gut heifsen. Die Regeln im 1. Kapitel lauten z. B.: »Die französischen Substantive sind im Nominativ und im Accusativ völlig gleich; l'hiver der (den) Winter; l'arbre der (den) Baum. Subjekt (Nom.) und Objekt (Acc.) werden daher nur durch ihre Stellung unterschieden. Das Subjekt steht im behauptenden Satze vor dem Verb. Das Objekt aber steht nach dem Verb. Das Prädikatsnomen wird wie das Objekt dargestellt«. Wäre das Lehrbuch für Gymnasien bestimmt, wo das Französische beginnt, nachdem die Schüler ein Jahr Latein gehabt haben, so liefse man sich diese Regeln wohl gefallen, aber für 9- bis 10jährige Volksschüler sind sie entschieden zu schwer.

Hätte Herr Dr. R. die Grammatik erst am Ende seines Buches, gewissermafsen als Zusammenfassung des Gelernten gegeben, so würden wir das Buch als vorzüglich bezeichnen können; die zu starke Betonung der Grammatik halten wir für einen Fehler.

Leipzig. H. Arnold.

VIII.

H. Enkel, Th. Klähr und H. Steinert, Lehrbuch der französischen Sprache. Zwei Teile. Dresden, Verlag von Alwin Huhle.

Dieses nach den Anforderungen der neueren Methodik ausgearbeitete Lehrbuch befolgt den Grundsatz, das Kind gleich beim

Beginne des fremdsprachlichen Unterrichts zum Sprechen zu veranlassen und durch das Gehör die richtige Aussprache anzueignen. Dabei sind die Regeln möglichst knapp und verständlich gefafst; auch ist die Bildung von Sätzen in Verbindung mit Zeitwörtern gleich in den ersten Stunden vorgesehen, so dafs die 1. conjugaison sehr bald eingeübt werden mufs. In der Wahl der Beispiele ist insofern ein stufenmäfsiger Fortschritt zu bemerken, als von der Schulstube ausgegangen, dann von der Familie, später von den Kleidern, vom menschlichen Körper, vom Hause etc. gesprochen und der Schüler dadurch veranlafst wird, die auf diese Dinge bezüglichen bekannten Ausdrücke zu lernen. Das ist warm zu empfehlen. Ein dazu gehöriges Lesebuch enthält schön geschriebene, selbst französischen Klassikern entnommene interessante Lesestücke. Unter diesen sind auch Gedichte, die gesungen werden können, so dafs der Lehrer in der Lage ist, der Forderung, die auch Herr Dr. Bierbaum in seinem französischen Lehrbuche stellt, gerecht zu werden.

Leipzig. H. Arnold.

Chronik der Reformbestrebungen.

XI.

Elternabende. — Litterarisches.

Elternabende.

Über die Veranstaltungen, wodurch eine nähere Verbindung zwischen Schule und Haus hergestellt werden könne, wurde vor einiger Zeit in einer Konferenz evangelischer Lehrer in Barmen verhandelt. Herr Lehrer Foltz-Elberfeld führte ungefähr folgendes aus:

Die Erziehungsarbeit verteilt sich auf viele Faktoren: Schule, Haus, Kirche, Gesellschaft. Die wichtigsten sind Haus und Schule. Den Unterricht hat die Schule fast ganz zu geben; was darin das Haus leistet, ist mehr gelegentlich. Die Schule übt auch Zucht; die Lehrer urteilen über die Handlungsweise der Kinder, suchen den bösen Willen zu unterdrücken, umzubilden. Wir sind aber darin beschränkt, weil wir die Kinder nur eine bestimmte Reihe von Jahren und da auch nur zu bestimmten Zeiten haben. Dazu geschieht die Arbeit in der Schule auf Befehl; von Freiheit des Willens ist wenig die Rede; der Wille kann nicht zur That fortschreiten; darum ist es uns unendlich schwer, die Kinder recht kennen zu lernen, denn sie haben selten das Vertrauen zu uns, um uns ihre innersten Gedanken mitzuteilen. Günstiger sind hinsichtlich der Zucht die Eltern daran. Sie kennen das Kind durch und durch, sie beobachten es von früh auf. Das Kind ist auch den Eltern gegenüber mitteilsamer, ihr Einflufs darum ein viel gröfserer als der unsrige. Die Eltern können viel eher den Lehrern entgegen wirken, als umgekehrt. Die gröfste Arbeit der Zucht fällt dem Hause zu. Ebenso ist es mit der Regierung, obgleich auch die Schule viel thun kann.

Wenn nun die Wirkung der erziehtichen und unterrichtlichen Mafsnahmen seitens der Schule und des Hauses eine gute sein soll, so müssen dieselben natürlich in dem rechten Verhältnis zu einander stehen. Es darf also nicht hier getadelt werden, was dort erlaubt ist, und umgekehrt. Herrscht aber diese Harmonie zwischen Eltern und Schule? Leider nein! Wir Lehrer haben oft keine Stütze an den Eltern, manchmal das gerade Gegenteil. Worin liegt der Grund für diese bedauerliche Erscheinung? Verfolgen wir etwa andere Zwecke als das Haus? Wir wollen die Kinder zu frommen, treuen, rechtschaffenen Menschen erziehen. Die besser gesinnten Eltern wollen gewifs dasselbe; dennoch der Unterschied. Der Grund dürfte hauptsächlich in zwei sehr ver-

breiteten Irrtümern liegen: 1. der eine Erziehungsfaktor beurteilt das Kind falsch, betrachtet z. B. als Bosheit, was kindlicher Unverstand ist. Wenn aber an einer Stelle die richtige Beurteilung fehlt, so wird da natürlich zu einer verkehrten Mafsnahme gegriffen. 2. Der eine Erziehungsfaktor täuscht sich über die erziehliche Tragweite seiner Mafsnahmen. Das ist verzeihlich. Das Unterrichten ist z. B. so schwer, ein lebhaftes Interesse zu erwecken, ein klares Gefühl, eine unmittelbare Überzeugung hervorzurufen eine so grofse Aufgabe, dafs wir sie gar manchmal nicht lösen können, so dafs wir unbefriedigt aus der Schule gehen. Noch schwerer ist das Gebiet der Zucht. Das Kind handelt in einem einzelnen Falle gut oder böse. Es zeigt sich z. B. wohlwollend; da darf der Lehrer nichts thun, nicht loben, sonst erzeugt er leicht berechnende Güte. Ausnahmen giebt es jedoch. Hat das Kind erst nach hartem Kampf das Gute fertig gebracht, so verdient es Lob. Ebenso dürfen wir nicht in allen Fällen strafen, aber auch nicht alle Fälle straflos ausgehen lassen. — Wenn wir alles dies bedenken, so müssen wir gestehen, dafs wir selbst sehr häufig fehlen. Und nun sind wir für unsere Arbeit vorbereitet, studieren und lernen immer noch hinzu. Wie aber geht's den Eltern? Sie sind auf den Erziehungsberuf gar nicht vorbereitet; ihnen stehen meist keine Bücher, die von der schweren Kunst der Erziehung handeln, zu Gebote; sie folgen ihrem jeweiligen Einfall oder der Weise der Väter. Zwei Fälle seien angeführt, die typisch sind für die Erziehungsweisheit in vielen Familien. Das Kind zerbricht eine Tasse; es geschieht aus Unbesonnenheit; die Mutter wird wütend und straft das Kind gar hart. Ein andermal lügt das Kind; die Mutter bleibt gleichgültig und bestraft diesen schweren sittlichen Fehler wenig oder gar nicht. Viele Eltern beklagen sich über den Ungehorsam ihrer Kinder. Sie wissen aber nicht, dafs sie ihn selbst verschuldet haben, indem sie heute erlauben, was sie morgen verbieten, und auf eine pünktliche Erfüllung ihrer Befehle keinen Wert legen.

Wie lassen sich diese häufigen Irrtümer beseitigen oder wenigstens verringern? Es mufs eine bessere Verbindung zwischen Haus und Schule hergestellt werden. Wir Lehrer erkennen die Notwendigkeit klar, wir müssen deshalb den ersten Schritt thun. Zunächst liegt es an uns, den persönlichen Verkehr mit den Eltern mehr zu pflegen, alle Gelegenheiten zu benutzen, die uns mit dem Hause in Berührung bringen können. Das Kind liegt krank, wir besuchen es; es lügt, neigt zum Ehrgeiz, Trotz, wir reden mit Vater oder Mutter darüber; es ist besonders beanlagt, wir leihen ihm ein passendes Buch, raten beim Austritt aus der Schule betreffs des künftigen Berufes usw. Dadurch lernen wir die Schüler besser kennen, gewinnen das Vertrauen der Eltern und haben für uns reichen Gewinn. Aber auch die Eltern haben Gewinn; sie übersehen an den Kindern manches, der Lehrer giebt ihnen gute Winke und Ratschläge. Dieser persönliche Verkehr reicht aber nicht aus; die Eltern sollen über das ganze Gebiet der Erziehung Belehrung empfangen. Wir

sind in erster Linie berufen als Erzieher des Volkes, ihnen diese Belehrung zu geben. Wir müssen ihnen Vorträge halten, sei es in gröfseren Versammlungen, sei es in einzelnen Schulbezirken. Dazu sollten »Elternabende« eingerichtet werden, wie sie Dr. Just in Altenburg, Direktor Zange in Erfurt u. m. a. bereits haben. Die Eltern versammeln sich mit den Lehrern, so oft es die Umstände erlauben; es wird ein kurzer Vortrag gehalten und dann in zwangloser Weise darüber gesprochen. Passende Themen wären z. B.: Wie und warum erziehen wir die Kinder zum pünktlichen Gehorsam? Wie behandeln wir die Lüge, wie eine Unbesonnenheit? Lohn und Strafe. Der erste religiöse Unterricht. Das Spiel des Kindes. Die Lektüre. Wahl des Berufs. Gesundheitslehre etc. etc. An Stoff wird es nicht fehlen. Diese Elternabende sind heute mehr denn je ein Bedürfnis, sie füllen eine Lücke aus. Freilich ist ihre Einrichtung nicht leicht, sie lassen sich nicht von heute auf morgen schaffen, es wird auch nicht überall möglich sein, sie einzurichten. Verdrufs, manche Mifsverständnisse werden nicht ausbleiben; aber das darf uns nicht abhalten. Wichtig ist die Vorbereitung. Wir müssen mit den Eltern in Verkehr treten, mit ihnen über Erziehungsfragen reden; dadurch wird in ihnen vielleicht die Ahnung rege, dafs die Erziehung eine Kunst sei. dafs auch sie Belehrung nötig haben. Würden Schule und Haus Hand in Hand arbeiten, so würden wir den Kindern, den Eltern und uns selber den gröfsten Dienst leisten, und reicher Segen würde die Folge sein.

Litterarisches.

Eine alte Reformzeitschrift. — Mit dem gewöhnlichen Mafse gemessen, erscheint sie keineswegs alt; denn sie trat im Oktober erst in ihr 15. Lebensjahr. Allein, ist das Leben ein Leben des Kampfes gewesen, des Kampfes gegen Stillstand und Rückschritt, für den Fortschritt in die Weite und in die Höhe, gegen Unterdrückung und Fälschung, für Freiheit und Wahrheit: dann bedeuten 14 Jahre ein langes Leben, und fast ein noch längeres Leben, wenn es das Leben einer erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift ist. Wir meinen das von Dr. Friedr. Dittes in Wien geleitete, von Julius Klinkhardt in Leipzig (Berlin und Wien) verlegte »Pädagogium« (monatlich 64—80 Seiten; Preis vierteljährlich 2,25 M.). Der Herausgeber ist als rede- und federgewandter Streiter für Menschen- und Lehrerwürde wohlbekannt. Ihm zur Seite stehen eine Reihe geachteter Schulmänner und Fachgelehrten, sowie eine grofse Zahl tüchtiger Rezensenten und zuverlässiger Berichterstatter über die Schul- und Lehrerverhältnisse nicht nur in deutschen, auch nicht nur in europäischen Landen. Seit 1888 hat das Pädagogium eine besondere kleine Abteilung für die »Fachpresse« eingerichtet. Man findet da durchsichtige Inhalts- (niemals blofse Titel-) Angaben oder sorgfältig gewählte Auszüge aus hervorragend guten (manchmal auch aus hervorragend schlechten) Aufsätzen; zur Stunde zählt die Sammlung rund 600 Stück. Diese einfache Charakterskizze möchten wir als bescheidenen Empfehlungsbrief dem Pädagogium bei Antritt seines 15. Altersjahres auf den Lebens- und Arbeitsweg mitgeben. R. D.

Reform-Litteratur.

(Eingehende Besprechung vorbehalten.)

XI.

a) Bücher.

Deutschmann, Rekt., Philipp, Schulsparkassen, deren Zweckmäfsigkeit und Einrichtung. (Freiburg i. Br., Herder. VII, 88 S. 2,50 M.)

Dittes, Dr. Frdr., Über die sittliche Freiheit, mit besonderer Berücksichtigung der Systeme von Spinoza, Leibnitz, Kant. Gekrönte Preisschrift. Nebst einer Abhandlung über den Eudämonismus. (Lpzg., Klinkhardt. 2. Aufl. VI, 146 S. 2 M.)

Herzog, Joh. Ad., Die Schule und ihr neuer Aufbau auf natürlicher Grundlage. (Zürich, C. Schmidt. 153 S. 1,60 M.)

Kleekamm, Sem. Oberl, Joh., Die Aufgaben des Religionsunterrichts mit Rücksicht auf die soziale Frage. (Breslau, F. Görlich. 24 S. 50 Pf.)

Peltz, Zeichenl., F., Der Zeichenunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule nebst Vorschlägen zur Umgestaltung desselben. (Breslau, F. Görlich 43 S. 60 Pf.)

Polack, Kreisschulinsp., Fr., Das erste Geschichtsbuch. Lehr- und Lesebuch f. den ersten Geschichtsunterricht im Anschlufs an die Heimatkunde. (Gera, Th. Hofmann. 120 S. m. 54 Abb. 75 Pf.)

Rosenburg, Seminarl., Herm., Methodik des Geschichtsunterrichts, nach den Grundsätzen der vermittelnden Pädagogik bearbeitet. (Lpzg., Ferd. Hirt. 120 S. 1,50 M.)

Staude, Sem.-Dir. und Oberl. A. Göpfert, DDr. Präparationen zur deutschen Geschichte, nach Herbartschen Grundsätzen ausgearbeitet. (Dresden, Bleyl & Kämmerer. XII, 147 S. 2,40 M.)

b) Aufsätze.

Dörpfeld, Die Notwendigkeit eines Real-Lesebuches in allen Sehulen und auf allen Stufen. (Ev. Schulbl. 9. Gütersloh, Bertelsmann.)

Free, H., Der Wirrwarr in der deutschen Grammatik. (Hannov. Schulztg. 36. 37. Hannover, Helwing.)

Freund, Fritz, Die Verwendung der Lehrkräfte in gegliederten Schulen. (Lehrer-Ztg. f. Thüringen 34. 35. Jena, Mauke.)

Grohmann, Max, Die Heimat im Geschichtslehrplan. (Päd. Warte 49. 50. Lpzg., Oskar Schneider.)

Hintz, O., Hygiene und Erziehung. Ihre Anwendung zur wirksamen Bekämpfung des Idiotismus. (Pädagogium 12. Lpzg., Klinkhardt.)

Just, A., Strafrechtliche Verfolgbarkeit noch schulpflichtiger Kinder oder Zwangserziehung? (Thür. Schulblatt 18. 19. Gotha, Gläser.)

Kirchberg, Welches ist die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, und wie ist demnach die Auswahl des Stoffes zu treffen? (Schulbl. der Prov. Sachsen 35 36. Quedlinburg, Huch.)

Lange, G., Gedanken über die Stoffauswahl im Geschichtsunterrichte. (Schles. Schulztg. 35. Breslau, Priebatsch.)

Martin, Robert, Die Individualitätenliste. (Praxis der Erziehungsschule 5. Altenburg, Pierer.)

Prinz, E., Die zeitgemäfse Ergänzung und Belebung des evangelischen Religionsunterrichts. (Aus der Schule 6. 7. Lpzg., Richter.)

N. N., Die Jugendspiele in Deutschland und der Schweiz. (Schweiz. Lehrer-Ztg. 37—40. Zürich, Orell Füfsli u. Comp.)

Neue Bahnen.

Reform-Zeitschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung.

Heft 12. *Dezember* 1892. **III. Jahrg.**

Neue Bahnen vor hundert Jahren.

Von **Dr. Gotthold Kreyenberg** in Iserlohn.

(Schlufs.)

Verursachte unserm Haun das Seminar, welches sich von Jahr zu Jahr schöner entfaltete, Freude und wurde auf diese Weise sein unermüdliches Wirken belohnt, so war das weniger der Fall mit seinen Schulvisitationen als Landschuleninspektor. In der ihm erteilten Instruktion war ihm die Pflicht auferlegt, jede Dorfschule jährlich ein bis zwei Mal zu inspizieren. Die drei Städte mit ihren Schulen waren ausgeschlossen. Damit er sich ein Reitpferd halten könnte, wurden ihm 85 Rthlr. zugelegt. Jede Gemeinde hatte aufserdem für eine Schulvisitation 16 Groschen Zehrgeld zu entrichten.

Kaum hatte Haun seine ersten Visitationsreisen beendet, als über ihn und seine allzu strengen Eingriffe beim Oberkonsistorium schon Beschwerden einliefen. Aber dieses gab den Beschwerdeführern nie recht, weil Haun nur seine Schuldigkeit that, wenn er die alte Saumseligkeit nicht mehr duldete und den offenbaren Mifsbräuchen ohne alle Rücksicht entgegentrat. Oft fand er, wenn er unerwartet sein Rofs an die Pforte des Schulhauses band, die Schulstube leer, weil der Lehrer die Kinder zu früh entlassen hatte. Bei den Revisionen selbst liefs er sich kein x für ein u machen, sondern ging gründlich zu Werke. Merkte er, dafs er es mit einem gewissenhaften Lehrer zu thun hatte, der trotz schwachen Könnens sein Möglichstes that, so war er nachsichtig und geduldig und half, wo es nur anging. Aber den trägen und gewissenlosen liefs er das ganze Gewicht seines Amtes fühlen. Was er von jedem Lehrer glaubte verlangen zu dürfen, war eine menschenwürdige Behandlung der Schulkinder. Dies war auch ganz im Sinne des Philanthropinismus. Die alten Mifsbräuche, Kinder in das Halseisen zu stellen, sie auf Erbsen knieen zu lassen oder sie überhaupt barbarisch zu züchtigen, schaffte er ab, wurde aber dafür von den betroffenen Lehrern ein unbedachter Neuerer gescholten.

Was aber weit schlimmer war: eine Anzahl seiner Amtsbrüder, die Pfarrer auf dem Lande, widersetzten sich im Stillen und auch offenkundig den wohlgemeinten, das Beste des Volks erstrebenden Reformen Hauns. Auch hier lag, wie bereits bei der Angelegenheit der *Seminaria scholastica*, mehr oder minder nur persönliche Gereiztheit vor. Es sei niemals gewesen, so lauteten die Klagen von dieser Seite, dafs die Schulen von einem Landschuleninspektor revidiert worden seien. Wo ein Ephorus walte, — das habe sogar der Generalsuperintendent zugegeben, — dürfe selbst dieser nicht hinkommen. »Und nun werde ich,« klagte einer der davon Betroffenen, »als gnädigst verordneter Ephorus durch die Ernennung eines Landschuleninspektors herabgesetzt und in den Verdacht gebracht, nicht allein bei den hiesigen Schuldienern, sondern auch insgemein, als wenn ich zur Führung einer gehörigen Aufsicht über die hiesigen Schulen ganz ungeschickt wäre.« Ein anderer Ephorus hetzte die Lehrer förmlich gegen Haun und dessen neue Methode auf, die doch nichts anderes waren, als die Methoden der neuern Pädagogik überhaupt. Endlich machte Haun seinem gerechten Zorne in einem ausführlichen Berichte an das Oberkonsistorium Luft. Er habe schon viele Geduld bei Überwindung der ihm entgegengesetzten Hindernisse beweisen müssen, aber jetzt reiche sie nicht mehr aus. Wie auf Verabredung seien sämtliche Ephoren gegen ihn. Ein Adjunkt, so führte er des Weiteren an, spreche öffentlich bei seinen Visitationen gegen ihn, weil Haun das alte ABCbuch abgeschafft habe. Die Obrigkeit eines Ortes warne ihn, er werde demnächst von rohen Gesellen mifshandelt werden. Von einem Bauer sei er in Gegenwart des Schulmeisters und der Kinder ohne alle Veranlassung insultiert und darauf aus dem Dorfe gejagt worden. Überall werde er als eine Art Polizeidiener angesehen und sei ein förmliches Schreckgespenst. Und das alles nur, weil in ihm die Ephoren einen Kontrolleur erhalten hätten, bei ihren eigenen Visitationen nun genauer verfahren und zu den besseren Methoden sich bequemen müfsten. Man habe sogar das Gerücht verbreitet, dafs er von oben her nicht mehr die nötige Unterstützung geniefse. — Das war der Herzensergufs, ja Schmerzensruf eines mit Kümmernis erfüllten »und für den Bestand und Fortgang des verbesserten Schulwesens aufrichtig besorgten Mannes«.

Dieser Bericht rührt aus dem Jahre 1792 her, ist demnach eine denkwürdige Säkularerinnerung.

Mit den in ihren vermeintlichen Rechten gekränkten Amtsbrüdern verbündeten sich die Grafen und Ritter als alte Gegner des Seminars. Sie waren den gründlich gebildeten Lehrern aber auch deswegen abhold, weil sie besorgten, durch deren

Einflufs werde mit den mittelalterlichen Anschauungen vollends aufgeräumt werden; daher hielten sie es sogar für ihre Pflicht, gegen die Beisteuer der Patronatskirchen zum Seminarfonds zu protestieren. Und doch mufsten sie zugestehen, dafs dieser Beitrag ein kaum nennenswerter sei, von je 100 Rthlr. Kapital nur ein Groschen.

Was die vielen Anhänger Hauns bei alledem trösten konnte, war, dafs dieser aus seinen harten Kämpfen als vollständiger Sieger hervorging und das Schulwesen des Herzogtums unter seiner Leitung fort und fort gedieh. Das Oberkonsistorium legte die volle Anerkennung auch dadurch an den Tag, dafs sein Gehalt auf 347 Rthlr. 12 Gr. erhöht und ihm in seinem geistlichen Amte ein Stiftsvikar beigegeben wurde.

Aber der Sieg war ein Pyrrhussieg. Hauns Kräfte waren durch die überaus mühevolle und angreifende Thätigkeit seines Doppelamtes, die Reisen in Wind und Wetter auf seinem Röfslein und *last not least* durch den aufreibenden Kampf mit den ewigen Widerwärtigkeiten mehr und mehr geschwunden.

So blieb ihm kaum noch Zeit, sein litterarisches Hauptvermächtnis abzufassen, den schon erwähnten Schulmethodus, der folgenden Titel führt: »Allgemeiner Schulmethodus oder praktische Anweisung für Aufseher und Lehrer niederer Schulen jeder Art, wie auch für Privatlehrer zur leichteren und nützlicheren Führung ihres Amtes nach den mancherlei Verrichtungen desselben, in Verbindung mit genau darstellenden Tabellen entworfen von Johann Ernst Christian Haun, Landschulen-Inspektor, erster Lehrer des Schulmeister-Seminars, wie auch Stiftsprediger zu Gotha. Erfurt 1801, bei Georg Adam Keyser.«

Zunächst ist an dem Buche wichtig, dafs es weniger ein Bild der Schule giebt, wie sie werden und sein soll, als vielmehr der Schule, wie sie schon war. In der Vorerinnerung heifst es ausdrücklich, dafs den Inhalt des Methodus die Beschreibung derjenigen Methoden ausmache, nach welchen in den gothaischen Schulen gröfstenteils schon unterrichtet werde. So hat sich Haun durch dieses Werk einen Ehrenkranz in doppelter Beziehung geflochten. »Hauns Schulmethodus,« sagt nun Karl Schmidt, der bekannte Historiker der Pädagogik in seiner »Geschichte der Volksschule und des Lehrerseminars im Herzogtum Gotha. Ein Vortrag, Cöthen, Paul Schettler, 1863,« Seite 26, »teilt im Vergleich mit der früheren und späteren Pädagogik alle die Vorzüge und Mängel, welche dem Deismus und Philanthropinismus des vorigen Jahrhunderts im allgemeinen eignen. Das Prinzip der Nützlichkeit herrscht bei der Auswahl und bei der Behandlung der Lehrgegenstände vor, wie es auch der Leiter bei Ausübung der Zucht ist. Daher kommt es, dafs unter dem Kapitel »vom

Schullehrer« das »Rezept zu schwarzer Dinte« mit gleicher Wichtigkeit behandelt wird, wie das Wissen und die Besoldung des Lehrers«. In diesem zweiten Kapitel heifst es Seite 13 vom Schullehrer: »Bei Prüfung und Anstellung eines Schullehrers mufs vorzüglich darauf gesehen werden, dafs dieser einen gesitteten und frommen Wandel führe, einen guten Verstand, Gegenwart des Geistes, einen sanften, aber dabei thätigen und gesetzten Charakter und, was das Vorzüglichste ist, die Lehr- und Catechisier-Gabe besitze.« Ferner soll er eine genaue Bekanntschaft mit dem eingeführten Schulmethodus, gehörige Einsicht in die Religion und vorzüglich in die Sittenlehre besitzen. Gedrucktes und Geschriebenes mufs er gut und richtig lesen, wo nicht schön, doch leserlich schreiben, fertig aus dem Kopfe und auf dem Papiere rechnen können, auch etwas von der Mefskunst und, wo es nötig ist, von der Musik verstehen. Gefordert wird ferner, dafs er die in seinem Amte und seinen Verhältnissen vorkommenden Aufsätze anfertigen könne, einige Wissenschaft von der Erd- und Sternkunde, von Handwerkern, Künsten, dem Handel, der Naturlehre, der Natur-, Völker- und Religionsgeschichte habe und vorzüglich theoretische und praktische Kenntnis von dem Feld-, Hopfen- und Gartenbau, der Seidenwürmer- und Bienen-Pflege, der Viehzucht etc. besitze. »Damit aber,« heifst es dann weiter unter § 3, »ein so fähiger und achtungswerter Mann auch mit Würde und Mut sein Amt verwalten möge, mufs er mit einer hinreichenden Besoldung versehen und von jedem erniedrigenden und seiner Gesundheit nachteiligen Geschäfte, z. B. dem Glockenläuten, Glockenstimmen, dem Einfordern einzelner Besoldungsstücke, dem Hochzeitsbitten etc. befreit werden.«

Das Schulgebäude wünscht Haun an einem freien und gesunden Platze angelegt, — die Schulstube, — von der Wohnstube getrennt, — geräumig, trocken, hell und heiter. In der Schulstube sollen sich einfache, aber gute Subsellien vorfinden, aufserdem manche Schulgeräte, die wir heutzutage vergeblich darin suchen, wie eine Mefskette, eine Encyklopädie, eine Karte der Dorfflur, eine Beschreibung der Lage, der Gerechtsame und Schicksale des Ortes, die einmal im Jahre den Kindern vorzulesen und vom Lehrer fortzusetzen ist; endlich eine Sittentafel, auf welcher die Lobstriche verzeichnet werden, und eine Meritentafel, die in der Mitte durch eine Linie in zwei Hälften geteilt ist. Über der einen Hälfte steht das rot gemalte Wort »Lob«, über der andern das schwarz gemalte »Tadel«. Die Strafen sind höchst milde, die härteste Rutenstreiche, auf die flache Hand von der Seite her gegeben, jedoch nicht über sechs.

Was von unserer jetzigen Auffassung bemerkenswert ab-

weicht, betrifft, aufser den Sitten- und Meritentafeln, z. B. die Belehrung auf Grund der Encyklopädie. Diese, welche paragraphisch geordnet alle gemeinnützigen Kenntnisse aus der natürlichen und bürgerlichen Welt, mit Ausnahme der Religion, enthielt, wurde vom Lehrer in der 3. oder 4. Klasse durchgenommen. Die 1. Klasse war für die Lernanfänger im Alter von 5 bis 6 Jahren, die 2. für Kinder von 6 bis 7 Jahren, in der 3., welche aus zwei Abteilungen bestand, safsen die Kinder von 7 bis 9 Jahren und in der 4. die von 9 bis 13 Jahren. Der Lehrer las die einzelnen Paragraphen vor, die er dann katechetisch erklärte, nochmals abfragte und endlich von einigen Kindern lesen liefs. Ebenso vom philanthropinistischen Geiste durchtränkt waren die Belehrungen über den Kalender, aus dem Not- und Hilfsbüchlein, über die Landesgesetze und die Zeitungen. Vom Kalender sagt der Schulmethodus Hauns, dafs der Lehrer ihn zunächst überhaupt und darauf dessen nach und nach erfolgte Verbesserungen zu erklären habe, dann, was Reit- und Fahrposten, gewöhnliche und Extraposten, was Kouriere, Estafetten, Ordonnanz, Depeschen seien, dazu durchzunehmen habe das Geschlechtsregister der herzoglichen Familie, die christliche, jüdische und muhamedanische Zeitrechnung, die Zeichen des Tierkreises, die Jahreszeiten, den Mondwechsel, Mond- und Sonnenfinsternisse u. dgl. Es wurden aufserdem besondere »Not- und Hilfstabellen« angelegt, auf denen stand, wie man sich bei Feuersgefahr, bei Überschwemmungen, Wolkenbrüchen und Eisgängen, bei den Blattern, Masern und anderen ansteckenden Krankheiten, — auch gegen Raupen, Mäuse und anderes Ungeziefer zu verhalten habe. Eingehende Belehrungen wurden über die Baumzucht und den Seidenbau gegeben, endlich Verhaltungsmafsregeln bei Auffindung von Verunglückten, dem Bisse toller Hunde etc.

Auch der Unterricht in der Gesetzeskunde war in der Haunschen Volksschule schon vorhanden. Ein jedes neu herausgekommene Gesetz mufste sogar gleich am darauffolgenden Sonnabend in der Schule bekannt gemacht und erläutert werden! Die früheren wichtigsten Verordnungen des Staates und der Gemeinde hatte der Lehrer in die Form von Vorschriften zu bringen und diese nach gehöriger Erklärung über Veranlassung, Notwendigkeit, Absicht und Nutzen von den Kindern in ein besonderes Buch abschreiben zu lassen. Merkwürdig mutet dann endlich die »Zeitungslektüre« in der Schule an. Es heifst darüber in den 3 ersten Paragraphen des 26. Kapitels: »Sollte das Nachschreiben der Predigt hier und da nicht beliebt werden, so kann dafür Montags früh in der zweiten Stunde das für die Kinder Passende aus dem wöchentlichen Intelligenzblatte, der Nationalzeitung und dem Thüringer

Boten von einem Kinde, das fertig, laut und vernehmlich liest, mitten in der Stube gelesen und vom Lehrer mit den etwa nötigen Anmerkungen begleitet werden. Im Falle, dafs das Nachschreiben der Predigt beibehalten wird, mufs der Lehrer jede zu erübrigende Zeit zum Gebrauch der genannten Blätter zu benutzen suchen. Da es bei den Schulkindern nicht sowohl darauf ankommt, dafs sie politische Veränderungen sogleich erfahren, als dafs sie eine gewisse Nachricht von dem Hauptsächlichsten derselben erlangen, so wird das, was in dem Thüringer Boten und der Nationalzeitung davon gemeldet wird, hinreichend zu diesem Zwecke sein.«

Schon die vorstehenden Proben genügen, um zu zeigen, worin die Stärke und worin die Schwäche des Haunschen Schulmethodus lag. Seine Stärke war das unentwegte Streben, durch eine tüchtige, namentlich auch das praktische Leben im Auge behaltende Bildung zunächst den ganzen Lehrerstand zu heben und durch ihn auf das Volk einzuwirken. Seine Schwäche war die Schwäche des Philanthropinismus überhaupt, die übermäfsige und deshalb schädliche Betonung des Nützlichkeitsprinzips. Trotzdem nun durch Salzmanns Gründung von Schnepfenthal, bei welcher Ernst II. ebenfalls eingriff, der Philanthropinismus in ein neues und vollkommneres Stadium getreten war, so blieb doch die Achillesferse desselben, dafs er zwar die Aufklärung wollte, indes in mancher Hinsicht es nur bis zur »Aufklärerei« brachte.

Nichtsdestoweniger ist der Haunsche Schulmethodus ein beachtenswertes pädagogisches Denkmal aus jener Zeit, vor allem ein lebendiges Zeugnis tüchtiger und unermüdlicher Lebensarbeit. Leider verlor aber, nachdem Haun vom Schauplatze seiner Thätigkeit zurückgetreten war, auch sein Methodus die Geltung. Die Behörden, des Kämpfens müde, gaben nach, und die Volksschule verfiel von neuem. Nur sein anderes, noch wichtigeres Lebenswerk, das Seminar, gelangte mit der Zeit zur vollen Blüte, indem es sich die Errungenschaften der fortschreitenden Pädagogik treu und gewissenhaft zu nutze machte. Wenn die Aufgabe eines Seminars noch bis auf den heutigen Tag ist, seine Zöglinge intellektuell, pädagogisch und moralisch zu einer heilbringenden Wirksamkeit im Schulamte vorzubereiten, so hat Haun an seinem Teile die fruchtbaren Keime dazu gelegt. Was ferner aus all seinen Bemühungen mit wohlthuender Wärme entgegenleuchtet, das ist die trotz aller Widerwärtigkeiten und Enttäuschungen nie verlöschende heilige Begeisterung für seinen Beruf und für die Schule, der rastlose Eifer, weiter zu kommen, wenn er auf seinen Wegen auch manchmal irre ging. Aber, wie Pestalozzi sagt, diejenigen sind die gröfsten Meister, welche nie aufhören, Schüler zu sein.

Diese Liebe zur Sache beseelte ihn bis an sein Lebensende. Seinen Schwanengesang, den Schulmethodus, hat er nicht einmal mehr erscheinen sehen. Vollendet wurde das Werk am 24. Februar 1801, Haun verschied am 22. März desselben Jahres, dem durch Kaiser Wilhelm I. und Goethe denkwürdigen Tage. Gelbke sagt von ihm: »Haun ist gefallen, als das Opfer seines Eifers und seiner Anstrengungen.«

Ist er nun auch ein vergessener Mann? Zwar scheint die Spur von seinen Erdentagen so verweht zu sein, dafs niemand mehr auch seine letzte Ruhestätte zu finden weifs. Aber selbst weit berühmtere Männer als er haben das gleiche Schicksal erfahren. Sogar eines Mozart Grab ist unbekannt. Und doch sagt von diesem so schön Grillparzer:

»Wenn man das Grab nicht kennt, in dem er Ruh' erworben,
Wen, Brüder, ängstigt das? Ist er doch nicht gestorben!
Er lebt in aller Herzen, aller Sinn
Und schreitet licht durch unsre Reihen hin!«

Gerade die letzte Zeile, meinen wir, pafst so recht auch auf Johann Haun, der als ehrlicher Kämpfer ein Vorbild für alle Zeiten ist, der ein Sieger war, wenn er auch seinen Sieg mit seinem Herzblute bezahlen mufste.

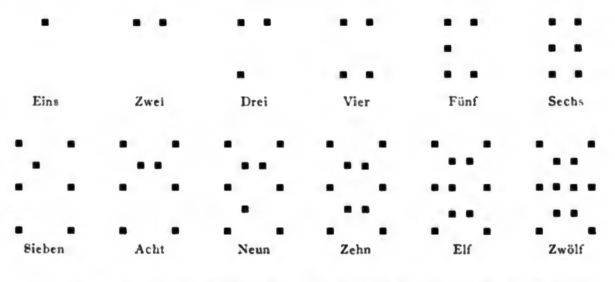
Neuere Bücher für den Rechenunterricht.

K. O. Beetz, Das Typenrechnen auf psychologischer Grundlage. — K. O. Beetz, Der vereinfachte Rechenunterricht. — Rud. Knilling, Der Zahlenraum von 1—20. — Dorschel-Lindaus Rechenhefte, umgearbeitet von F. Lindau, M. Berbig und E. Schmidt. — M. Sterner, Geschichte der Rechenkunst.

I.

K. O. Beetz, Das Typenrechnen auf psychologischer Grundlage. I. Teil: Theoretische Darstellung. Halle a/S., H. Schrödel. XII u. 146 S.

Rechentypen, das sind Typen, mit deren Hilfe sich die Kinder in den ersten Schuljahren die Zahlreihe (1, 2, 3 .....) errechnen sollen. [1]) Hier sind diese Typen: [2])



In diesen Typen sollen wir das Beetzsche Buch *in nuce* haben.

Der Leser wird vermutlich nicht wissen, worin eigentlich die Erfindung bestehen soll. Er möge mir darum erlauben, für eine Weile sein Führer zu sein; er merke sich aber, dafs nicht ich rede, sondern dafs Beetz durch mich redet. [3])

Rechentypen sind Gruppierungen gewisser Dinge (Kugeln, Punkte u. a.), Gruppierungen, mit Hilfe deren Zahlen und Rechnungsarten veranschaulicht und gemerkt werden sollen.

---

1) S. 30.
2) S. 121.
3) S. 108 f.

A. Wie sind die Dinge anzuordnen, wenn sie der Veranschaulichung von Zahlen dienen sollen?

1) Sie sind so anzuordnen, dafs sie leicht überschaut werden können. Daher dürfen nicht mehr als drei Dinge in einer ununterbrochenen Reihe stehen.

2) Die Gesamtgruppe mufs aus leicht erkennbaren Teilgruppen, die prinzipiell in der ganzen Anordnung wiederkehren, zusammengesetzt sein.

3) Die zweckmäfsigste Teilgruppe ist die Drei in geradliniger Anordnung. Ihr Umfang hindert nicht die unmittelbare Auffassung und ermöglicht zudem eine Übersicht auch über gröfsere Zahlen.

4) Die Dinge sind reihenweise von links nach rechts hinzuzufügen. Denn unsere Augen drehen sich leichter in wagerechter als in senkrechter Richtung.

B. Wie sind die Dinge anzuordnen, wenn sie als Erinnerungsmittel für Zahlen dienen sollen?

1) Eine Figur wird um so leichter aufgefafst und gemerkt, je einfacher sie ist. Die Regelmäfsigkeit einer Figur ist ein Band, das die Vielheit einheitlich gestaltet. Dazu kommt, dafs regelmäfsige Figuren Lustgefühle, unregelmäfsige dagegen Mifsbehagen in uns erzeugen.

Die Dinge sind daher zu einfachen regelmäfsigen Figuren zusammenzusetzen. Das Rechteck ist weniger regelmäfsig als das Quadrat, und das gleichseitige Dreieck mit seinen spitzen Winkeln und seinen schrägen Kanten macht auf das sechsjährige Kind den Eindruck einer unregelmäfsigen Figur. Es verbleibt demnach das Quadrat.

Hinsichtlich der drei ersten Zahlen können wir diesem Grundsatze nicht treu bleiben. Doch ist das unbedenklich; denn diese Zahlen sind bereits volles Eigentum der Kinder und werden aufserdem in jeder Gruppierung überschaut.

2) Jede Rechentype (jedes Zahlbild) mufs ein bezeichnendes Merkmal an sich tragen. Vor allem sollen die geraden Zahlen von den ungeraden ohne weiteres zu unterscheiden sein.

C. Wie sind die Rechentypen zu gestalten, wenn sie als Veranschaulichungs- und Erinnerungsmittel für die Rechnungsarten dienen sollen? Eine Zahl verstehe ich nur dann ganz, wenn ich die Verhältnisse kenne, in denen sie zu den übrigen Zahlen steht.

Wie können diese Verhältnisse (die vier Rechnungsarten) durch das Zahlbild anschaulich und merkbar gemacht werden?

1. Jedes Zahlbild mufs alle vorausgegangenen Zahlbilder unverändert in sich enthalten.

2) Auch das beste Zahlbild kann die Rechenoperationen nur andeuten. Das Kind aber mufs sie wirklich ausführen, um so ganz

selbstthätig zu sein. Bei diesem Thun ist neben dem Gesichtssinne auch das Tastorgan beteiligt, die Anschauung wird hierdurch vielseitiger und der Erinnerung zugänglicher. Daraus ergiebt sich:

Die Rechentypen müssen in der Hand eines jeden Kindes sein. Wenn sie nur einmal für die Klasse vorhanden sind, so genügt das nicht.

Die Dinge, aus denen die Rechentypen zusammengesetzt sind, müssen dem freien Gebrauche zugänglich sein, dürfen daher in keiner Weise befestigt werden.

Bisher schien es, als wolle uns Beetz neue Zahlbilder empfehlen. Darum sei darauf aufmerksam gemacht, dafs Beetz von Zahlbildern nicht viel hält. Und er thut recht daran. Denn jedes Bild beschäftigt nur das Auge, läfst also das Tastorgan in Unthätigkeit. Auch ist es etwas Fertiges, schliefst also jedwede Veränderung aus.

Diese Mängel zu beseitigen, konstruierte Beetz seine Typentafel. »Dieselbe besteht aus einer schwarzen Tafel von der Gröfse eines Quadratmeters. In derselben sind nach dem Grundrisse des Zwölfertypus 12 Gruppen von Pflöcken angebracht, die abermals nach besagtem Typus angeordnet sind, so dafs eine Zwölfergruppe in zweiter Potenz, eine gegliederte 144, entsteht. Je eine Seite des umschliefsenden Quadrats der Gesamtgruppe mifst 97,5 cm, so dafs ein freier Rand von 1,5 cm Breite bleibt. Das kleinere Quadrat der inneren Teilgruppe liegt konzentrisch im gröfseren und zwar so, dafs seine Eckgruppen mit je zwei gegenüberliegenden äufseren Gruppen im Grundrisse eines gleichschenkeligen Dreiecks und gleichzeitig in der Diagonale des gröfseren Quadrats liegen.

Die Seitenlänge des einfachen Zwölfers beträgt 15 cm, ist mithin in der Kante der Gesamtfigur 6,5 mal enthalten und weist auf Grund dieses ergänzten Mafsstabes im allgemeinen dieselben obigen Verhältnisse auf. Der Durchmesser der einzelnen Rechenkörper ist aus naheliegenden Gründen etwas gröfser genommen und beträgt etwa 2,6 cm . . . . . .

Die Rechenkörper enthalten auf der Rückseite Löcher, damit sie nach Bedarf auf die Pflöcke gesteckt werden können. Auf diese Weise läfst sich die andere Seite der Tafel für weitere Zwecke verwerten. Die obere Hälfte derselben ist für das Schreiblesen eingerichtet und enthält gleichzeitig eine Vorkehrung für Leseübungen in Druckbuchstaben, also eine Lesemaschine. Die untere Hälfte ist in Quadratdecimeter eingeteilt und dient dem Rechenunterrichte. Die Tafel wird an die Wand gehängt. Ihr Haken, welcher sich um eine Achse dreht, ermöglicht mit Leichtigkeit das Umwenden. In einem schwarzen Kästchen befinden sich die Rechenkörper.«[1])

Dieses Lehrmittel entspricht »allen billigen theoretischen und praktischen Anforderungen. Abgesehen von den Vorzügen, die der

1) S. 136 bis 138.

Apparat in den einzelnen Rechentypen bietet, ist dadurch, dafs die Gruppenbildung in konzentrischer Erweiterung wiederkehrt, dafs beim späteren Rechnen die einzelne Gruppe als Individuum in der zusammengesetzten Gruppe enthalten ist, zum erstenmal die Möglichkeit geschaffen, die vier Einsen auch über 10 hinaus bis zu 144 auf wirkliche Zahlanschauung — nicht auf Sachanschauung — zu gründen. Die bisherigen Veranstaltungen konnten besonders das Einmaleins und Einsineins dem Wortrealismus nicht entreifsen« . . . .

»Dem Wesen der Zahlvorstellung entsprechend, entsteht an unserer Rechenmaschine alles vor den Augen und Händen der Beteiligten. Alle Sinne, die hierbei nur irgendwie in Betracht kommen können, sind in den Dienst des Geistes gestellt; zudem wird durch Vermeidung alles dessen, was nicht zur Sache gehört, die Aufmerksamkeit der Kinder auf den jeweiligen Fall konzentriert. Die Gruppen sind grofs genug, um von allen Schülern deutlich wahrgenommen, klein genug, um von nahesitzenden Kindern mit einem Blicke übersehen werden zu können. Die gleichgiltigen, aber kontrastierenden Farben kommen diesen physiologischen Anforderungen sehr zu statten. Die Einfachheit des Apparats macht seine Handhabung auch für die Kinder leicht. Bleiben die durchgearbeiteten Rechentypen stehen, so können sie in den schriftlichen Wiederholungsübungen auf mannigfache Weise zugleich als jeweilige Aufgabensammlung verwertet werden.«[1])

Die Klasse wäre also mit einem zweckmäfsigen Anschauungsmittel versehen. Die bemittelten Schüler werden sich den »Rechenkasten« kaufen, der innen die »Knöpfe« birgt und aufsen eine Type in markierten Punkten trägt. Die unbemittelten Schüler aber müssen Kieselsteinchen, Korkscheibchen u. dgl. nach markierten Punkten auf der Tafel ordnen.

So wissen wir denn nun, nach welchen Grundsätzen Beetz seine Typentafel konstruiert hat. Gegen diese Grundsätze nun und gegen deren Realisierung in der Typentafel läfst sich wenig Stichhaltiges einwenden.

Folgt aber daraus, dafs überhaupt nichts gegen die Typentafel und deren Gebrauch zu sagen ist? Sehen wir zu.

Die Tafel enthält die Typen 1 bis 12. Warum gerade diese?

Beetz denkt so:

»In den sechs ersten Lebensjahren sind die drei ersten Zahlen zur unmittelbaren Anschauung gelangt. Indessen der Umfang dieser Zahlen ist noch so klein, dafs sie, obgleich von grundlegender Bedeutung, so doch unmittelbar selbst von nicht weittragender Bedeutung sind. Schon die Zwölf wäre nicht mehr zu erfassen; denn sie könnte am einfachsten nur durch eine vierfache Beziehung zur Drei dargestellt werden, wobei die abgeleitete Vier schon selbst als Mafs

1) S. 138 u. 139. »Diese Typentafel ist incl. Rechenkasten für den Preis von 20 M. nur von der Verlagsbuchhandlung H. Schrödel (Halle-Königsstrafse 32) direkt zu beziehen.«

dienen müfste. Und wie winzig klein wäre der Kreis trotzdem!« — [1]) Also mehr solcher grundlegender Mafse! Beetz wählte die Zahlen bis zur Zwölf. [2]) Warum aber gerade bis zur Zwölf? Hier sind die Gründe.

1) »Da unsere Zahlenordnung nicht mehr als 10 Grundbegriffe kennt und nur durch unausgesetzte Zusammenfassung derselben seine Weiterbildung ermöglicht, könnte man geneigt sein, den ersten Zehner für genügend zu erachten. Allein das Wesen jener Zusammenfassung kann mit der Elf und Zwölf dem Kinde noch nicht zum Bewufstsein gebracht werden, da ihre Namen äufserlich auf ursprüngliche Mengen schliefsen lassen. Erst mit der Dreizehn ist jene Beziehung wörtlich gegeben und die Möglichkeit einer Verständigung geboten. Dieser äufserliche Umstand spräche also für eine monographische Betrachtung der Zahlen 1 bis 12.« [3])

2) »Für die besondere Behandlung der Elf lassen sich durchschlagende Gründe erbringen. Mit ihr wird zum erstenmal das Zig, der scharfe Punkt der Ordnung, überschritten. Wer jemals das erste Rechnen in der Hand hatte, der kennt die grofsen Schwierigkeiten, welche jenem Schritte anhaften. Aus der Erfahrung können wir nun aber bezeugen, dafs er späterhin mit viel gröfserer Leichtigkeit gemacht wurde, nachdem er an dem Gruppenbilde der Elf zur typischen Darstellung und Einübung gelangt war.« [4])

3) »Auf die gründliche Behandlung der Zwölf dürfen wir durchaus nicht verzichten; denn ganz abgesehen davon, dafs sie trotz der tyrannischen Dekade noch heute Währungszahl ist, kann sie besprochenem Zwecke (Vergröfserung des Übungsfeldes) infolge ihrer vielen Teilfaktoren und ihres weiten Inhalts ganz besonders dienen. Gleichzeitig aber ist mit ihrer Durcharbeitung der sichere Grund für die 4 Einsen gelegt.« [5])

Fassen wir zunächst den ersten Punkt ins Auge. Es ist allerdings richtig, dafs die Namen Elf und Zwölf die Beziehung der durch sie symbolierten Zahlen zur Zehn nicht andeuten, wie dies die folgenden Zahlnamen Dreizehn, Vierzehn usw. thun. Aber was hindert uns, dem Schüler zu sagen: die Elf ist aus Zehn und Eins, die Zwölf aus Zehn und Zwei zusammengesetzt? So behandelt unterscheiden sich die Elf und Zwölf nicht mehr von den Zahlen Dreizehn, Vierzehn usw. Mit welchem Rechte darf man dann nur für Elf und Zwölf je eine besondere Type wählen? —

In den Ausführungen unter Ziffer 2 beruft sich Beetz auf seine Erfahrung. Wenn aber die Erfahrung gilt, so gilt auch meine Erfahrung, und die sagt mir das Gegenteil von dem, was Beetz erfahren hat. Wer hat da recht? —

1) S. 29.
2) S. 31.
3) S. 91. 92.
4) S. 94. Vgl. auch S. 30.
5) S. 94.

Zum dritten Grunde. Alles, was Beetz bewogen hat, für die Zwölf eine besondere Type zu wählen, mag recht und gut sein; aber können wir dieses Rechte und dieses Gute nicht ohne diese Type erreichen? Ich glaube es. Was wissen die Kinder schliefslich, wenn die Type Zwölf durchgearbeitet worden ist? Offenbar dies: $11 + 1 = 12$, $10 + 2 = 12$, $9 + 3 = 12$, $8 + 4 = 12$ ...... $12 - 1 = 11$, $12 - 2 = 10$, $12 - 3 = 9$, $12 - 4 = 8$ ..... $(5 + 6) + 1 = 12$, $(4 + 7) + 1 = 12$ u. s. f. u. s. f. Das kann auch auf andere Weise erreicht werden; und diese Weise scheint mir noch etliche Vorteile zu haben. Es ist leicht einzusehen, wie die Kinder mit Hilfe der Typentafel die Aufgaben $8 + 4$ und $12 - 7$ rechnen und merken. Wird dagegen die Zahl 12 als aus 1 Zehner und 2 Einern oder als aus 10 und 2 bestehend aufgefafst, so rechnen die Kinder: $8 + 4 = 8 + 2 + 2 = 10 + 2 = 12$; $12 - 7 = 12 - 2 - 5 = 10 - 5 = 5$. Diese Weise kann zudem für den weiteren Zahlraum nicht entbehrt werden. Warum sollte sie dann nicht auch hinsichtlich der Elf und Zwölf angewandt werden?

Die Zwölfzahl der Typen ist also nicht so berechtigt, wie Beetz glaubt. —

Die Typen beziehen sich auf Zahlen; sollten sie darum nicht Zahltypen heifsen? Beetz antwortet: »Keineswegs! Die Kinder sollen sich an und mit diesen Typen die nötige Zahlenreihe errechnen, nicht erzählen.« [1])

»Das alte klapperige Schreckensgespenst der Kinder, das Zählen, welches so mancher (!) Lehrer in Grabesruhe wähnte, ist wieder kräftig erstanden und fordert seine Opfer. Wie weitreichend die Tyrannei jenes Totengerippes ist, hat uns der Umstand bewiesen, dafs ein alter Rechenmeister, der nunmehr fast ein halbes Jahrhundert mit Geist und Segen das Prinzip Grubes vertreten hat, dafs A. Böhme durch die Schriften W. Tancks und A. Knillings veranlafst wurde, in einer Art Entschuldigungschreiben ... auch für sich das Zählen als Grundlage alles Rechnens als mafsgebend zu beanspruchen ... Und wie merkwürdig; selbst in jenem Lager (der Rückschrittler) ertönt als erstes Losungswort: Erzeugung der Zahlbegriffe. Aber wie sollen denn diese in aller Welt gebildet werden, wenn nicht eine Zahl nach der andern zum Gegenstande der nötigen Betrachtung gemacht wird?« [2]) ...

Fassen wir den Vorwurf, der uns »Erzzählern« gemacht wird, scharf ins Auge. Er lautet: Es ist verkehrt, zählen zu wollen, ehe Zahlbegriffe vorhanden sind.

Also wäre die Erzeugung der Zahlbegriffe das erste, das Zählen das zweite. Ist dem so? Um die Frage beantworten zu können, müssen wir uns zuvor genau über die Natur des Zählens und der Zahlbegriffe orientieren.

---

1) S. 30.
2) S. 84.

Alle Rechenaufgaben können unmittelbar oder mittelbar durch Zählen gelöst werden. Alle Rechenoperationen haben den Zweck, das direkte Zählen zu ersparen und durch die Resultate erledigter Zählprozesse zu ersetzen. Das Zählen selbst ist die Methode, irgendwelche Mengen [1]) genau zu bestimmen. Wie ist es aber möglich, Mengen genau zu bestimmen?

Denken wir uns auf einer Papptafel eine Reihe von Punkten in gerader Linie angebracht. Der erste möge rot sein, der zweite orange, der dritte gelb, der vierte grün, der fünfte blau, der sechste indigofarben und der siebente violett. Denken wir uns weiter, dafs auf diese Punktreihe Geldstücke aufgelegt würden. Dabei findet man: Sie reichen vom roten Punkte bis zum violetten. Ist damit die Menge der Geldstücke auch wirklich genau bestimmt? Gewifs; und jeder, der über eine Papptafel mit gleicher Punktreihe verfügt, versteht dieses Zählergebnis. Bitte ich etwa einen Freund in Berlin, mir so viel Thalerstücke zu senden, dafs sie vom roten bis zum violetten Punkte reichen würden, so nimmt er seine Zähltafel zur Hand, legt auf die bezeichneten Punkte Thalerstücke und findet somit die von mir verlangte Anzahl von Geldstücken. Diese Zählweise scheint unvollkommener zu sein, als unsere gewöhnliche; doch es scheint nur so.

Verweilen wir bei ihr noch einige Augenblicke: sie zeigt uns die Natur des Zählens recht deutlich.

Da ist erstlich eine Reihe von Zeichen (eine Anzahl unterscheidbarer Zeichen mit bestimmter Folge) gegeben. Erste Bedingung.

Da ist zum andern eine Menge von Dingen gegeben, die in eine Reihe aufgelöst wird. Zweite Bedingung.

Diese beiden Reihen werden nun miteinander verglichen, d. i. man sieht zu, bis zu welchem Gliede der ersten Reihe (nennen wir sie die Zählreihe) man gelangt, wenn neben oder auf je ein Glied der Zählreiche successiv je eins aus der zweiten Reihe gelegt wird. Dritte Bedingung.

Das Zählen ist demnach nichts anderes als ein Vergleichen [2]) zweier Reihen; und ein Zählresultat versteht nur der, der sich die jeweilige Zählreihe zum Eigentume gemacht hat. [3])

Unserer gewöhnlichen Zählweise liegt diese Zählreihe zu Grunde: 1 (eins), 2 (zwei), 3 (drei) u. s. f. [4])

Mit dieser Reihe werden die zu zählenden Reihen verglichen; und man findet beispielsweise: Die Geldstücke reichen bis zum

1) Was eine Menge ist, das wird unmittelbar empfunden, es bedarf also nicht einer besondern Arbeit, solche Erkenntnis zu gewinnen

2) Schon Dörpfeld machte darauf aufmerksam, dafs es sich beim Zählen oder beim Auffassen einer Zahl um ein Vergleichen handele; er suchte freilich das Vergleichen an einer falschen Stelle. (Vgl. Denken u. Gedächtnis, Gütersloh, 1886[3], S. 155.)

3) Wie ist daher entgegen dem Herkommen das Zählen zu lehren? (Vgl. die zwei nächsten Noten.)

4) Eigentlich sollte sie lauten: erster, zweiter, dritter u. s. f. Dadurch würde ein Übelstand beseitigt, welcher der jetzigen Zählweise anhängt. (Vgl. die nächste Note.)

Reihengliede 12 (zwölf) und spricht: Es sind ihrer zwölf. Ich sage mit gutem Bedachte: bis zum Reihengliede 12 (zwölf). Ein anderes ist nämlich die 12 (Zwölf) als Glied der Zählreihe; und ein anderes ist sie als Symbol für die diesbezügliche Zahl. Die 12 (Zwölf) hat also eine doppelte Funktion. Sie ist nämlich erstlich ein Zählzeichen (Zählwort), d. i. ein Element, ein Glied der Zählreihe, und zum andern ist sie ein Zahlzeichen (Zahlwort), d. i. ein Symbol, ein Name, ein Zeichen für ein Element oder ein Glied der Zahlreihe.[1])

Wie soll man aber die Erkenntnis dessen bezeichnen, der Zählergebnisse oder Zahlen (wie: Es sind 12 [zwölf] Geldstücke u. s. f.) versteht? Soll man sagen: Er besitze Zahlbegriffe? — Zwar geschieht dies oft, dennoch mag ich's nicht empfehlen. Denn der Begriff steht immer einem individuellen Gebilde gegenüber.[2]) Welches aber sollte (nach jener Redeweise) denn im Gegensatze zu solchem Zahlbegriffe das individuelle Gebilde sein? Ich finde keins. Das Zahlergebnis »12 Geldstücke« ist vielmehr selbst individuell.

Kann man von dem, der ein solches Zählergebnis besitzt, sagen, er habe eine Zahlanschauung oder Zahlvorstellung? Es mag das sein, wenn man sich nun einmal mit dem Namen »Zahl« oder »Zählergebnis« nicht begnügen will. Aber man wolle sich dabei stets gegenwärtig halten, dafs jene (Zahl-) Erkenntnis spezifisch verschieden ist von eigentlichen Anschauungen oder Vorstellungen, d. i. von den psychischen Gebilden, deren Inhalte einer Projektion in die Aufsenwelt fähig sind.[3])

---

1) Dieser Unterschied will bestens gefafst und treu im Sinne behalten sein. Wer ihn aber erfafst hat, dem wird es auch nicht schwer fallen, folgende Auslassungen zu beurteilen: »Ich kann den Namen einer Blume vergessen und doch ein deutliches Bild von derselben haben, so dafs ich sie in ihren allgemeinsten Umrissen zeichnen, nach Farbe, Gestalt, Gröfse u. s f genau beschreiben könnte und, sobald sie mir unterkommen (!) würde, sie wieder erkennen . . . Der Name scheint hier etwas Unwesentliches und Unwichtiges zu sein, da die Sache auch ohne denselben festgehalten werden werden kann. Völlig anders verhält es sich bei den Zahlen . Dem Zahlnamen ist eine unendlich wichtige Funktion zugeteilt. Er hat uns eine bestimmte klare Vorstellung der Mengen zu ersetzen. Wird der Name vergessen, so geht auch damit die Zahl, geht alles verloren; und das Denken besitzt dann nichts mehr, woran es sich halten, woran es seinen Kalkul fortspinnen könnte; denn . . . die Zahlbezeichnung (der Name oder die Ziffer) allein ist der wahre und eigentliche Gegenstand des Rechnens.« (Knilling, Zur Reform des Rechenunterrichtes. 2. Abteilung, München, 1886, S. 11. Vgl ferner desselben Verf. Arbeiten: Über den Bildungswert des Rechenunterrichtes. Allg. d. Lehrerzeitung 1884, No. 24 u. 35, bes. S. 305. Die eigentliche Natur des Zählens. Pädagogium v. Dittes. 1885, H. 4 u 5, bes. S. 265.) Diese Auseinandersetzung ist dahin zu berichtigen: Kein Zählen ohne Zählreihe. Daher sind die Zählworte, aus denen unsere gewöhnliche Zählreihe zusammengesetzt ist, für die Festhaltung der Zahlen unbedingt erforderlich, nicht aber die Zahlworte.

2) Vgl. des Verf. Artikel: Neue Gesichtspunkte über Begriffe und Begriffsbildung. Lehrerztg f. Thür. u. Mitteldeutschl. 1889, No 46 bis 52.

3) Die Zahlen sind Vergleichungsergebnisse und als solche absolut unvergleichbar mit den Anschauungserkenntnissen Es ist daher unberechtigt, wenn man an Zahlerkenntnisse die gleichen Anforderungen stellt als an Anschauungserkenntnisse, wie es z. B. Knilling thut. Er sagt (a. a. O. in der Allg. d. Lehrztg. 1885, S. 304): »Es giebt nichts Vageres, Verschwommeneres als Zahlvorstellungen. Wer sich davon überzeugen will, der versuche es einmal, bei verschlossenen Augen sich irgend eine Zahl, etwa die 13, recht lebhaft einzubilden, sei es nun in der Form von Punkten, Strichen oder einer beliebigen anderen Sache. Er wird bald inne werden, dafs das kein leichtes Ding ist . . . . Weil es nun unmöglich ist, sich Zahlen bestimmt und klar einzubilden, so müssen wir uns mit ganz oberflächlichen Vorstellungen begnügen . . . . Wer aber sagt, er habe eine klare bildliche Vorstellung von der Zahl 13; er könne sich 13 Dinge . . . . so deutlich und sicher vergegenwärtigen, als wenn sie vor ihm auf die Wand gezeichnet wären, ... wer so etwas im Ernste behauptet, der lügt oder giebt sich einer grofsen Selbsttäuschung hin.«

Nach dem Vorigen mag es den Anschein haben, als wollte ich bie Existenz von Zahlbegriffen überhaupt in Frage stellen. Das ist nicht meine Absicht und kann es nicht sein; die Existenz von Zahlbegriffen steht aufser allem Zweifel.

Versteht ein Kind z. B. das Zählergebnis »12 Geldstücke« und denkt es dabei weiter nichts, so ist diese Erkenntnis ganz individuell.

Weifs dagegen das Kind zugleich: Ich könnte auch andere Dinge zählen und könnte doch zum gleichen Ergebnisse gelangen, so ist diese Erkenntnis begrifflich.

In jenem Falle besitzt das Kind eine Zahlvorstellung, in diesem einen Zahlbegriff. —

Damit wären wir über die Natur des Zählens unterrichtet; und es gilt nun, den Vorwurf, den Beetz den »Erzzählern« macht, von neuem ins Auge zu fassen.

Ein Rückblick auf unsere Betrachtungen lehrt ohne weiteres, dafs es so unnatürlich eben nicht ist, zählen zu wollen, bevor Zahlbegriffe (oder Zahlvorstellungen) erworben worden sind, und dafs wir vor dem Zählen nicht als vor einem Gespenste zu erschrecken brauchen.[1])

Die Typentafel dient fast ausschliefslich als Veranschaulichungsmittel. Das ist unbedenklich; denn nach den obigen Darstellungen ist nicht zu fürchten, dafs beim Gebrauche eines Hilfsmittels die Kinder nur Zahlvorstellungen, nicht aber auch Zahlbegriffe erhielten.

Wie sich der Rechenunterricht mit Hilfe der Typentafel[2]) im einzelnen gestaltet, das werden wir nachtragen, sobald die bereis angekündigten Schriften: »Scheer-Beetz, Der vereinfachte Rechenunterricht« — und »Scheer-Beetz, Aufgaben zum vereinfachten Rechenunterrichte« (Gera, Hofmann) die Presse verlassen.

Das endgiltige Urteil über die Brauchbarkeit der Rechentypen mufs somit vertagt werden.

Nur so viel steht fest: Wenn man bedenkt, dafs Gesichtsvor-

Noch niemand hat verlangt, dafs man von einem klaren Vergleichungsergebnisse eine »bildliche Vorstellung« haben müsse; warum verlangt's denn Knilling gerade von den Vergleichungsergebnissen, die in den Zahlen ihren Ausdruck finden? »Klar sein« heifst bei den Zahlerkenntnissen eben etwas ganz anderes als bei den Anschauungserkenntnissen. Die Anschauungserkenntnisse sind unmittelbare Erkenntnisse; die Zahlerkenntnisse dagegen nur mittelbare, d. i. solche, die nur unter Benutzung der unmittelbaren Erkenntnisse gewonnen zu werden vermögen. Ist nun eine vermittelte Erkenntnis deshalb unklarer, weil sie vermittelt ist? — Die Zahlen sind klare, vollständig klare Gebilde und nimmermehr etwas Vages, etwas Verschwommenes.

1) Zur Beruhigung sei noch dies gesagt: Ich habe mit Eifer nach solchen »Erzzählern« gesucht, »denen schon der Gedanke an die kommende Rechenstunde den Angstschweifs auf die Stirn triebe« (S. 99), habe aber auch nicht einen gefunden. Im Gegenteil, gar mancher freute sich auf die Rechenstunde in dem Gedanken, allhier mit einem Stoffe operieren zu dürfen, der so leicht zur Veranschaulichung und — was so viel wert ist — zu einer gleichmäfsigen Veranschaulichung zu bringen sei. Auch den kleinen Rechenschülern scheint's nicht vor den Rechenstunden bange zu sein.

2) In nächster Zeit gedenke ich »Rechentafeln« zur öffentlichen Kenntnis zu bringen, die ich (sie sind im Anschlufs an Tillichs Rechenkasten konstruiert) mit Erfolg seit Jahren benutzt habe. Sie haben den Zweck, die Einprägung der Operationsresultate zu erleichtern.

stellungen sich leichter reproduzieren als Gehörsvorstellungen, dafs man daher bestrebt sein mufs, im Rechenunterrichte mehr mit Gesichtsvorstellungen (»Versinnbildlichungen« der Zahlen) als mit Gehörsvorstellungen (Zahlwörtern) zu operieren, — wenn man ferner bedenkt, dafs sich Vorstellungen um so leichter reproduzieren, je mehr es gelingt, ihre Verbindungsmerkmale, d. i. ihre räumlichen Associationen ins Bewufstsein zu bringen, und dies, dafs eine Vorstellung um so leichter reproduziert wird, je weniger ähnliche vorhanden sind, — wenn man das alles bedenkt, so wird es klar, dafs Beetz mit Recht den vorwiegenden Gebrauch eines Veranschaulichungsmittels fordert, so wird es auch klar, dafs die Typentafel für das Merken der Operationsresultate (Ergebnisse der Additions-, Subtraktionsübungen u. s. f.) eine willkommene Hilfe bieten mufs.[1])

Damit scheiden wir von der Besichtigung der Typentafel.

Das Beetzsche Buch enthält aufserdem noch Betrachtungen, die mit den Rechentypen in mehr oder weniger enger Verbindung stehen. Unter ihnen sei besonders auf die Bemerkungen über »die vier Rechnungsarten in ihrem Wesen und gegenseitigen Verhältnisse« aufmerksam gemacht, welche auf manche alte Irrtümer und Mifsbräuche ein helles Schlaglicht werfen.

Eisenach. M. Fack.

II.

K. O. Beetz, Der vereinfachte Rechenunterricht. Vortrag, gehalten in einer Abteilung der X. Thüringer Lehrerversammlung zu Koburg. Jena, Fr. Maukes Verlag. 1891. 8°. 25 S.

Dieser Vortrag, der zum Teil Gedanken reproduziert, die Beetz in dem Buche über das »Typenrechnen« bereits mitgeteilt hat, zerfällt in zwei Teile.

Wie suchte man bisher den Rechenunterricht zu vereinfachen? Und konnten diese Bestrebungen Erfolg haben? — Diese Fragen sucht Beetz in dem ersten Teile seines Vortrages zu beantworten.

1) Die einen — so erfahren wir — suchen die Vereinfachung in einer äufserlichen Beschneidung des Stoffes. »Sie weisen alle gröfseren Zahlen, alle ungewöhnlichen Brüche, Rechnungsarten und Verhältnisse zurück.« (S. 5.) Beetz sagt dazu: »Mir will es scheinen, als ob der Gewinn durch äufserliche Beschneidung überschätzt würde. Die Geläufigkeit der schriftlichen Addition z. B. hängt keineswegs von der Stellenzahl der Summanden ab; dieselbe wird vielmehr durch die Einsicht in die Stellenwerte der Zehnerordnung und in die Rechenfunktion bedingt. Etliche Stellen mehr oder weniger, das ändert an der Schwierigkeit so viel wie nichts. Oder

1) Siehe Note 2 S. 572.

wenn das Verhältnis zwischen Kapital, Zinsfufs, Zinsen und Zeit bis zur arithmetischen Schlufssicherheit erkannt ist, dann fragt der Rechner in der That wenig danach, ob neben den Zinsen auch einmal Zinsfufs oder Zeit gesucht werden. . . . So könnten wir sämtliche Ausscheidungen heranziehen; es findet sich stets, dafs . . . die tieferliegende Schwierigkeit keineswegs gehoben wird. . . . So gelegen diese äufsere Hilfe kommt, wir dürfen sie nicht überschätzen.« (S. 6.) Das trifft offenbar den Nagel auf den Kopf.

2) Die anderen suchen die Vereinfachung vor allem in der inneren Gestaltung des Stoffes. Mit ihnen ist Beetz überzeugt: »Die Mehrzahl gerade unserer gebräuchlichsten Rechenhefte berücksichtigen die Verhältnisse des täglichen Lebens nur ungenügend oder stellen sie teilweise sogar falsch dar. Man sehe nur die gemachten Aufgaben genauer an! Man vergleiche meinetwegen die angegebenen Preise, überhaupt die vorgeführten Verhältnisse mit der Wirklichkeit! Welche tollen Phantasieen, welche Unwahrheiten drängen sich da zuweilen auf kurzem Raume zusammen!« (S. 6.) Beetz berührt damit einen wunden Punkt. Freilich darf man nicht verschweigen, dafs es Rechenbücher giebt, die in jener Hinsicht tadellos sind. Ich verweise z. B. auf die neueste Bearbeitung des »volkstümlichen Rechenbuches« für die Schulen im Grofsherzogtume Sachsen-Weimar.

Bringt diese zweite Richtung der Reformbestrebungen Gewinn? Beetz antwortet: »Da sich solche Rechenaufgaben (welche die oben erwähnten Fehler vermeiden) auf den Boden der Erfahrung . . . gründen, ist auch von Haus aus ihr Verständnis gesichert und hiermit eine mittelbare Vereinfachung unseres Faches gegeben. Eine Verkürzung oder Beschränkung bleibt indessen ausgeschlossen; denn an Stelle des Schlechteren soll etwas Besseres gesetzt werden. Im Gegenteil mufs die sachgemäfse Berücksichtigung auch nur der einfacheren Lebensverhältnisse eher den Stoff erweiteren.« (S. 7.)

3) Den Rechenmethodikern endlich, die das sogen. Sachrechnen empfehlen, hält Beetz entgegen: »Alles zu seiner Zeit und an seinem Orte! Das Rechnen verallgemeinert und verwertet schrittweise die gebildeten arithm. Begriffe in bereits bekannten Sachgebieten. Der Sachunterricht hingegen leiht aus dem Rechnen die bereits erworbenen Kenntnisse, um seine Anschauungen zur höheren Klarheit zu bringen. Diese gezogene(!) Grenze darf weder von der einen noch von der anderen Seite überschritten werden.« (S. 8.)

Ergebnis: »Von diesen Tagesströmungen ist entweder gar keine oder nur eine sehr ungenügende Hilfe zu erwarten.« (S. 8.)

Welcher Art mufs eine Vereinfachung sein, wenn sie Erfolg haben soll? — Diese Frage sucht Beetz im zweiten (im positiven) Teile seines Vortrages zu beantworten. Wir verzichten auf eine Übersicht über die Vereinfachungen, die Beetz in Vor-

schlag bringt. Eine Probe [1]) möge genügen; sie betrifft die Bruchrechnung.

Die absteigenden Zahlen — so erfahren wir — können nur durch Division gewonnen werden; darum hat man in der Bruchrechnung nicht von der Addition zur Division, sondern von der Division zur Addition fortzuschreiten. Ausgang von der Gröfseneinheit des Meters. »Um Zahlen zum Rechnen zu bekommen, mufs diese 1 geteilt, also dividiert werden. Der einfachste Fall ist die Halbierung.« Veranschaulichung, [2]) Besprechung und Einübung. »Durch Übertragung der Halbierung auf andere Gröfsenwerte wird sodann eine Vergleichung und Anwendung eingeleitet, die zur allgemeinen oder begrifflichen Auffassung dieser Operation führt«. . . . »Von der ersten Halbierung gehen wir dann zur zweiten über, indem an Stelle des ganzen Meters jetzt das halbe den Ausgang bildet. . . .« »Nachdem die Halbierung etwa bis zu Sechszehnteln fortgesetzt, auch die zweifache Drittlung und Fünftlung vorgeführt ist, treten gemischte Teilungen auf. Aus der Thatsache, dafs z. B. Sechstel entstehen, indem ich entweder das Ganze zuerst halbiere und das Halbe sodann drittle oder umgekehrt das Ganze zuerst drittle und das Drittel sodann halbiere, ergiebt sich der Satz: Gleiche Teile entstehen durch dieselben Grundteilungen. Die Kinder sind nunmehr zu jeder beliebigen Ausgleichung und kraft dessen zur Bewältigung jeder elementaren Bruchrechnung befähigt. . . . Wichtig für das öffentliche und auch wissenschaftliche Leben ist die aus Halbierung und Fünftlung gemischte Teilung, denn sie ergiebt die dezimale Vervielfachung. . . . . Die vielumstrittenen Fragen nach Wesen, Bedeutung und Auftreten der Dezimalbrüche haben ihre Beantwortung aus der Sache selbst gefunden.«

Worin soll die gesuchte Vereinfachung bestehen? Beetz antwortet: »1) in der folgerechten Stoffanordnung, 2) in der anschaulichen Stoffdarstellung und 3) in der Güte des Stoffes selbst.« —

Dies die Probe. Nun wird der Leser vermuten können, welcher Art die Reformbestrebungen überhaupt sein möchten, die Beetz in Anregung bringt.

Noch einige Bemerkungen allgemeineren Inhaltes. Die Resultate des heutigen Rechenunterrichtes sind wenig befriedigend; darin mag Beetz unzweifelhaft recht kaben. Allein er sucht den Grund dieses Übels nicht ganz an der rechten Stelle und weifs darum auch nicht die rechten Mittel zur Abhilfe zu finden. Ich weifs es wohl, dafs wir unablässig bestrebt sein müssen, die Methodik des Rechenunterrichtes zu läutern; trotzdem bin ich so frei, dies zu sagen: Wenn man klagt, die unvollkommene Methodik und die leidigen Rechenbücher seien schuld an dem mangelhaften Erfolge des Rechenunterrichtes, so verschliefst man sich der rechten Selbsterkenntnis. Wollte man nur treu und gewissenhaft das befolgen, was erfahrene Rechen-

1) Vgl. S. 20 ff.
2) Dazu benutzt der Verf. eine von ihm konstruierte »Bruchtafel«. Preis 15 M.

meister empfehlen![1]) Wollten nur alle Lehrer mit Bewufstsein zum Ziele streben! Wollten nur alle sich genau orientieren über die Leistung des einzelnen Schülers! (Man bedenke, welch hohe Anforderungen das sind!) Dann hätte man weniger nötig, über die unvollkommene Methodik und über schlechte Rechenbücher zu klagen.[2])

Eisenach. M. Fack.

III.

Rudolf Knilling, Der Zahlenraum von 1 bis 20. Ein Leitfaden beim ersten Rechenunterricht in Stadt- und Landschulen.[3]) München, Th. Ackermann, 1892. 8°. IV und 44 S. Preis 0,60 M.

»Der Lehrgang der eigentlichen Rechenübungen (S. 10—29) weicht von den üblichen Lehrstoffverteilungen nur in mehr untergeordneten Punkten ab.« (Vorrede, S. IV.) Wir haben also keine Veranlassung, in den »Neuen Bahnen« näher darauf einzugehen. Demnach verbleiben uns zur Besprechung nur die »Vorübungen« (S. 1—9) und die »angewandten Aufgaben (S. 30—43).«

Die »Vorübungen«, durch die sich der vorliegende Leitfaden von anderen unterscheiden soll, und die darum der Verfasser einer besonderen Beachtung empfiehlt, »bilden einen Kursus für sich und sollen dem Kinde den schroffen Übergang von der glücklichen Ungebundenheit im Elternhause zum strenggeregelten Arbeiten .... in der Schule auf eine wahrhaft naturgemäfse Weise mildern helfen, zugleich aber sollen sie auch auf das eigentliche Rechnen zweckmäfsig vorbereiten.« (S. III.) Sie gliedern sich in zwei Hauptstufen.

Erste Hauptstufe. »Blofses Zählen im Zahlenraume 1 bis 10. Ziel:[4]) Der Schüler soll befähigt werden, jede Art von Dingen rasch und sicher zählen und dann das jeweilige Ergebnis sprachlich richtig und in vollständigen Sätzen angeben zu können. Zuerst wird das Zählen an Objekten im Raum geübt, und dann wird es auf zeitliche Vorgänge, wie auch auf die Zeit selbst (Stunden, Tage, Wochen) ausgedehnt.

Hauptveranschaulichungsmittel: Kugeln der Zählmaschine. Weitere Zähl- und Veranschaulichungsmittel:[5]) die ver-

---

1) Es gilt übrigens allgemein: Das Suchen nach neuen methodischen Sätzen sollte beden Praktikern billigerweise hinter dem Befolgen der alten anerkannten zurückstehen.

2) Der Verfasser der beiden hier besprochenen Bücher wird demnächst in den »N B.« die allgemeinen Grundlagen seiner »einheitlichen Rechenmethode« entwickeln und so den Lesern Gelegenheit geben, sich ihr eigenes Urteil zu bilden. — Zugleich mache ich darauf aufmerksam, dafs die in der ersten Besprechung enthaltenen Punktgruppen typographischer Schwierigkeiten wegen nicht völlig den Beetzschen Rechentypen entsprechen.
D. H.

3) Vgl R. Knilling, Zur Reform des Rechenunt. in den Volksschulen. München, Ackermann, I, 1884; II, 1886. Ein sehr beachtenswertes Werk! Der »Leitfaden« stimmt nicht in allen Punkten damit überein.

4) Vgl. dg. Zur Reform d. Rechenunterr. II, S. 124—134.

5) Vgl. auch a. a. O. I, S. 34, 37, 42, 43 u. s. f. II, S. 124 f.

schiedenen Schulgeräte, ferner was sich aufserdem noch in der Schule findet und endlich was die Schüler an oder bei sich haben.

Stoff zu Sprechübungen bieten die eben bezeichneten Zähl- und Veranschaulichungsmittel, dann aber auch die Hunderte und Tausende von Objekten, von welchen das Kind zu Hause, auf dem Spielplatze, in Gottes freier Natur usw. umgeben ist, und welche es nach ihren charakteristischen Zahlen auffassen, benennen und ordnen soll.« (S. III.)

»Schriftliche Übung: Zeichnen von senkrechten Strichen nach Kommando und im Takt oder auch zur stillen Beschäftigung oder als Hausaufgabe.« (S. IV.)

Zweite Hauptstufe. »Übungen im plötzlichen Erfassen und Erraten unserer gebräuchlichsten Münzgruppierungen (Zahlbilder[1]), ferner im Fingerzählen, endlich im Lesen und Schreiben der Ziffern.

Während auf der I. Hauptstufe die Sprachübungen dominierten, treten nun auf unserer zweiten die schriftlichen Übungen mehr in den Vordergrund.

Das hauptsächlichste Veranschaulichungsmittel ... bilden die in Ringen dargestellten Münzgruppierungen unseres Leitfadens.« (S. IV.)

Diese Übersicht giebt dem Leser über die »Vorübungen« ziemlich genauen Aufschlufs.

Die »Vorübungen« verquicken Sprechübungen und Zählübungen. Das ist bedenklich. Denn alles, was nicht irgend einen Beitrag zur Erfassung der Zahlbeziehungen liefert, kürzt dem Rechnen die Zeit; und alles, was die Konzentration des Bewufstseins auf die Zahlbeziehungen hindert oder mindert, beeinträchtigt den Erfolg des Rechnens.

In den »Vorübungen« kommen aber die Zählübungen nicht allein zu kurz, sie kommen auch, wie ich glaube, nicht in der rechten Weise zur Ausführung. Sehen wir uns einige Übungen an.

»Die Zahl Eins: 1) Auffassen und Sprechen: An der Zählmaschine steckt eine Kugel. — Das ist ein Pfennig, eine Mark .... (noch 43 ähnliche Sätze[2]). 2) Erinnern und Sagen: Das Haus hat ein Thor, ein Dach .... (noch 57 ähnliche Sätze). 3) Ausführen und Sprechen: Schiebe an der Zählmaschine eine Kugel vor und sage: Das ist eine Kugel .... (4 ähnliche Sätze). 5) Zur stillen Beschäftigung: Zeichnet von der Wandtafel ab: eine Stange, ein Buch .....«

»Zählen von 1 bis 2: An der Zählmaschine habe ich wie viele Kugeln angesteckt? Zählt 1, 2! Zählt, wie viele Pfennig, Mark ... ich hier zeige!« usw. (S. 1 und 2.)

1) Vgl. Zur Reform des Rechenunterrichtes I, S. 152 f.

2) »Diese Sätzchen dürfen jedoch nicht papageimäfsig vor- und nachgeplappert werden, sie sind vielmehr durch Fragen ... zu entwickeln. Auch sollen sie ... die Freiheit des Lehrers in keiner Weise beeinträchtigen, sie sollen ihm nur ... zeigen, was er mit seinen kleinen Rechenschülern alles besprechen könnte.« (S. III.)

Warum können solche Übungen wenig Erfolg haben? Und wie sind sie einzurichten, damit ein gröfserer Erfolg gesichert ist? — Die Beantwortung dieser Fragen kann ich leider nur andeuten.[1])

Im Zählakte werden zwei Reihen miteinander verglichen, nämlich die Zählreihe mit der zu zählenden Reihe. Die Zählreihe steht ein- für allemal fest und ist allgemein bekannt; die zu zählende Reihe stellt man in der Regel her, und sie wird erst durch Vergleichung mit der Zählreihe bekannt. Unserer Zählweise liegen als Zählreihe zu Grunde die Wörter: eins, zwei, drei usw. oder die Zahlzeichen: 1, 2, 3 usw. Diese Wörter (und Zahlzeichen) werden zugleich dazu benutzt, die Zählergebnisse zu fixieren. Damit erhalten sie eine zwiefache Funktion: sie sind Glieder der Zählreihe und zugleich Glieder der Zahlreihe.[2]) Daraus ergiebt sich: 1) Zählen kann nur, wer über eine Zählreihe verfügt. Es ist ganz verkehrt, das Zählen mit der Darbietung von Zählwörtern zu verquicken (wie es jetzt stets geschieht). Erst mufs die Zählreihe ohne alle Beziehung auf eine zu zählende Reihe eingeprägt sein, ehe man ans Zählen denken kann. Wer sich dagegen auf das Schlagwort: »Erst die Sache, dann das Wort!« beruft, beweist nur, dafs ihm die Einsicht in die zweifache Funktion unserer »Zahlwörter« abgeht. 2) Diese zwiefache Funktion wird nicht leicht gefafst und führt namentlich bei Kindern zu Verwechselungen. Darum sollte man die beiden Funktionen trennen und die eine davon den Wörtern erstes (Würfelchen . . . .), zweites, drittes usw. übertragen. Das Zählen mit den Ordinalien ist offenbar das einzig Richtige; und ich selbst habe es jahrelang mit Erfolg durchgeführt. 3) Die Eins wird nur erfafst im Gegensatze zur Mehrheit. 4) Wenn das Kind begriffen hat, dafs es im Zählakte eine (feste) Reihe als Mafsstab für eine andere benutzt, dann sieht es ohne weiteres ein, dafs es im Zählakte von der Art der Dinge abstrahieren kann; die Bildung der Zahlbegriffe macht ihm also keine sonderliche Mühe. Man hat daher auch nicht nötig, in den Vorübungen Dinge der verschiedensten Art zählen zu lassen. Für die Vorübungen ist übrigens eine Mehrheit von Zählmitteln (Veranschaulichungsmitteln) unbedenklich. Aber wenn es gilt, die Summen und Differenzen im Zahlraume von 1 bis 10 zu behalten, dann hat man sich zum guten Teile auf ein Veranschaulichungsmittel (etwa auf die Frontaufrisse der »Sätzchen«, wie sie mit Hilfe des Tillichschen Rechenkastens[3]) dargestellt werden können) zu beschränken, weil Vorstellungen sich um so leichter reproduzieren, je mehr es gelingt, deren räumliche und zeitliche Associationen ins Bewufstsein zu heben.[4])

Werfen wir nun noch einige Blicke auf die »angewandten Auf gaben« im »Anhange«. Knilling selbst schreibt: »Als wirklich und

1) Vgl. die leider zu wenig benutzten Tanckschen Abhandlungen über Zählen und Zahlbegriffe.

2) Wir sagen unbedenklich: 36 Seiten u. Seite 36 u. s. f.

3) Die Stäbchen müssen aber in »Einsen« abgeteilt sein

4) Dieser Punkt verdient eine eingehende Darlegung

wesentlich neu . . . dürften sich . . . die angewandten Aufgaben des Anhanges erweisen. Der Verfasser empfiehlt sie darum der besonderen Beachtung seines Leserkreises.« (S. IV.) Dafs diese Aufgaben »wirklich und wesentlich neu« seien, mufs ich jedoch bezweifeln. In welchem Rechenbuche fänden sich nicht Aufgaben wie diese: »Karl hat in seiner Sparbüchse 2 M., sein Vater schenkt ihm noch 1 M.; nun hat er?[1]) — Wie viel Pf. bleiben übrig, wenn man 5 Pf. hat und 1 (4, 3, 2) Pf. ausgiebt? — Xaver erhält von seiner Mutter 4 Äpfel, er ifst davon 2 (1, 3); nun hat er noch wie viele Äpfel?« — Das allerdings mufs zugegeben werden, dafs K. solche Aufgaben mit grofsem Fleifse zusammengestellt hat.

Zum Schlusse will ich noch an eins erinnern. Die Anwendungsaufgaben, die K. empfiehlt, kann man in zwei Gruppen aussondern. In die erste Gruppe gehören die Aufgaben, welche die zur Lösnng nötige Rechenoperation andeuten, wenn auch nur durch eine Umschreibung des »Und«, »Weniger« usw. In die zweite Gruppe dagegen gehören die Aufgaben, bei denen es Mühe macht, die zur Lösung nötige Rechenoperation zu finden. Dieses sind die echten, jenes die unechten Anwendungsaufgaben. Die unechten Anwendungsaufgaben sind in dem vorliegenden Leitfaden zahlreich vertreten, die echten nur spärlich. Jene Aufgaben kann man ja auch stellen, allein man mufs bedenken, dafs sie nicht viel mehr sind als nackte Aufgaben mit benannten Zahlen, und dafs man darum von ihnen nicht die Wirkung erwarten darf, die die echten Anwendungsaufgaben im Gefolge haben; und man mufs aufserdem bedenken, dafs man durch Sachverhältnisse so verschiedener Art des Kindes Aufmerksamkeit von den Zahlbeziehungen ablenkt und somit den Erfolg des Unterrichtes beeinträchtigt.

Eine Rückschau auf unsere Betrachtungen läfst es uns zweifelhaft erscheinen, ob Knilling ein Recht hatte zu schreiben: »Der Abfassung des ganzen Leitfadens sind die gründlichsten und sorgfältigsten Studien vorausgegangen. Und so dürfte es dem Verfasser in der That gelungen sein, etwas Gutes, Brauchbares, Praktisches und vielleicht sogar Mustergiltiges zu schaffen.«

Eisenach. M. Fack.

IV.

Dorschel-Lindaus Rechenhefte. Nach neueren methodischen Grundsätzen vollständig umgearbeitet von F. Lindau, M. Berbig und E. Schmidt. Ausgabe A (für Stadtschulen) in sieben Heften. 345 S. 2,00 M. Ausgabe B (für Landschulen) in vier Heften. 207 S. 1,20 M. Verlag von Emil Behrend in Gotha.

1) Solche wenig sorgfältige Frageweise ist im Knillingschen Leitfaden nicht selten.

Warum zwei Ausgaben vorliegen, darüber sprechen sich die Verfasser also aus: »Die Rechenhefte für höhere Schulanstalten und Bürgerschulen erfordern in Bezug aut Menge und Art eine andere Auswahl der Aufgaben als diejenigen für die Volksschule. Letztere hat ihre Aufgabe im Rechenunterrichte gelöst, wenn die Schüler Fertigkeit und Sicherheit in den vier Grundrechnungsarten im unbegrenzten Zahlraume, in gemeinen und Decimalbrüchen, in leichten Übungen einfacher Schlufs- und Zinsrechnung erlangt haben.« (Vorrede.)

Wie unterscheiden sich die beiden Ausgaben? In der Ausgabe A sind die Aufgaben unter folgende Überschriften subsumiert: Erstes Heft: Die Zahlenreihe von 1—20. Zweites Heft: Die Zahlenreihe von 1—100. Drittes Heft: Die Zahlenreihe von 1—1000. Viertes Heft: Die Grundrechnungsarten in unbenannten und mehrfach benannten ganzen Zahlen. Zeitrechnung. Schlufsrechnung. Algebraische Aufgaben. Fünftes Heft: Gemeine Brüche. Decimalbrüche. Einfache Schlufsrechnung. Algebraische Aufgaben. Wiederholungsaufgaben. Sechstes Heft: Wiederholungsaufgaben aus den vier Grundrechnungsarten in gemeinen und Decimalbrüchen. Durchschnittsrechnung. Einfache Schlufs-, Zins-, Prozent- und Verteilungsrechnung. Algebr. Aufgaben. Geometrische A. Wiederholungsaufgaben. Siebentes Heft: Die bürgerl. Rechnungsarten mit zusammengesetzten Verhältnissen. Zusammengesetzte Regeldetri. Erweiterung der Zinsrechnung. Zinseszinsrechnung. Promillerechnung. Erweiterung der Prozentrechnung. Tararechnung. Rabatt- und Diskontrechnung. Berechnung von Wertpapieren. Zusammengesetzte Verteilungsrechnung. Mischungsrechnung. Invaliditäts-, Alters-, Kranken- und Unfallversicherung. Geometrische A. Das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel. Ausländische Mafse, Münzen und Gewichte. Algebr. Aufgaben. Allgemeine Wiederholungsaufgaben und Wiederholungsaufgaben nach Sachgebieten.

Die Ausgabe B ist nur eine Auswahl aus der Ausgabe A. Was hat sie unberücksichtigt gelassen? Vor allem die folgenden Abschnitte: »Die bürgerlichen Rechnungsarten mit zusammengesetzten Verhältnissen. Zusammenges. Regeldetri. Erweiterung der Zinsrechnung. Zinseszinsrechnung. Promillerechnung. Erweiterung der Prozentrechnung. Tararechnung. Berechnung von Wertpapieren. Zusammengesetzte Verteilungsrechnung. Das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel. Ausländische Mafse, Münzen und Gewichte.« Was sollte mit diesen Dingen auch das einfache Dorfkind! Selbst dem Stadtkinde, das doch in günstigeren Verhältnissen aufwächst, werden sie noch viel Mühe machen. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben in der Ausgabe B u. a. die Übungen mit reinen Zahlen, die verwickelterer Natur sind, und die Übungen mit angewandten Zahlen, die nur das Stadtkind leicht zu apperzipieren vermag. Dabei ist aber die Ausgabe B von der Ausgabe A nicht spezifisch verschieden. Was von der Ausgabe A zu sagen ist, wird demnach im wesentlichen

auch von der Ausgabe B gelten. Mithin dürfen wir uns im folgenden auf eine Ausgabe beschränken. Wir wählen die Ausgabe A.

Es handelt sich nicht um ein neues Werk, sondern nur um eine neue Auflage und zwar um die 9. Auflage der Dorschelschen Rechenhefte. Sie sind entstanden durch »vollständige Umarbeitung« der 8. Auflage. War diese Umarbeitung nötig? Und ist diese Umarbeitung eine Verbesserung? — Um diese Fragen lösen zu können, müssen wir zunächst die 9. Auflage mit Rücksicht auf die 8. Auflage betrachten. Wir finden bei dieser Vergleichung folgende Unterschiede:

1) Die 8. Auflage entbehrt der durchsichtigen und ebenso der übersichtlichen Gliederung; diese Versäumnis hat die 9. Auflage nachgeholt. Es ist das freilich nur ein äufserer Vorzug; trotzdem verdient er Beachtung. Der kleine Rechenschüler bewegt sich zwar nur auf elementarem Gebiete, dennoch schaut er zuweilen seine Aufgaben an, ohne zu wissen, »wo aus und ein«. Wie hilft sich da ein Schüler, der von einem denkenden Lehrer zur Selbständigkeit erzogen wurde? Er nimmt sein Rechenbuch zur Hand — das kennt er ja Zeile für Zeile — und sucht in den bereits durchgearbeiteten Kapiteln nach Aufgaben, die in der Lösungsweise mit der zu lösenden Aufgabe verwandt sind. Der kleine Rechenschüler gebraucht also sein Rechenbuch [1]) wie der Erwachsene sein Handbuch. Diesem Zwecke nun wird — das ist ohne weiteres klar — das Rechenbuch um so vollkommener dienen, je durchsichtiger und übersichtlicher seine Gliederung ist.

2) Die 8. Auflage enthält (namentlich in den ersten Heften) hier und da Andeutungen des Lehrverfahrens; die 9. Auflage hat ihnen die Aufnahme versagt. Man wird den Verfassern wenig Dank dafür wissen. Wie eigentümlich! Erziehe deine Schüler zur Selbständigkeit! so ruft man beständig dem Lehrer zu; aber den Lehrer selbst bindet man an peinliche Vorschriften, an Vorschriften, die doch zumeist ein stark subjektives Gepräge tragen. Und trotz alledem bleibt es ewig wahr: Nur der erhält seine Lehrfreudigkeit, der selbständig ist; und nur der sammelt wertvolle Erfahrungen, der eigene Wege gehen darf.

Die Verfasser thaten wohl daran, jene Andeutungen zu streichen. Wozu auch solche Andeutungen in Schülerheften? Die meisten Lehrer haben es — Gott sei Dank! — nicht nötig, sich bei jedem Stoffe das Lehrverfahren zeigen zu lassen; sie können sich also zum mindesten mit den kurzen Andeutungen, die sich in irgend einem Handbuche finden, begnügen und darum die Andeutungen in Schülerheften auf jeden Fall entbehren.

1) Deshalb empfiehlt es sich auch, wenigstens in den letzten Heften, das begriffliche Material (Formeln, Lösungstypen usw.) anzudeuten und Tabellen mancherlei Art aufzunehmen.

3) In der 8. Auflage werden die Kinder vielfach mit zu schweren Aufgaben überlastet. Da liest man z. B. schon im ersten Hefte Aufgaben folgender Art: »Der vierte Teil von 4 soll zweimal, auch dreimal genommen werden! (S. 4.) Wie viel ist zwei Fünftel von 5 weniger als das Doppelte von 2? Das Drittel von 3 ist die Hälfte von welcher Zahl? (S. 7.) Vom Dreifachen von 2 soll die Hälfte von 4 weggenommen und dafür $\frac{1}{3}$ von 6 zugezählt werden! Wenn man den dritten Teil von 3 zum dritten Teil von 6 zählt, so erhält man die Hälfte von welcher Zahl? (S. 12.) Wie heifst der Unterschied vom Drittel von 9 und dem Viertel von 8? Zähle zu der Hälfte von 4 das Drittel von 6 und das Viertel von 8 und sage, wie vielmal 2 die Summe ist! (S. 29.) Man bedenke: diese Aufgaben sollen von sechsjährigen Kindern gerechnet werden, also von Kindern, die kaum einige Monate auf der Schulbank gesessen haben. So ist es im ersten Hefte, und so ist es in den übrigen Heften.

Es fehlt — das ist zweifellos — der 8. Auflage überhaupt der elementare Charakter. Selbst da, wo das Lehrverfahren ziemlich ausführlich angegeben ist, treten die neuen Begriffe unvermittelt auf, und es wird den Kindern zugemutet, damit zu operieren wie mit Bekanntem. Da wird nicht einmal der Versuch gemacht, Operationsausdrücke u. a. zu verdeutlichen. Da werden gleich zu Anfang die Operationsweisen durch die allerabstraktesten Ausdrücke angedeutet, durch Ausdrücke, deren Berechtigung nur der mathematisch gebildete Erwachsene einzusehen vermag. Da werden in einem Abschnitte die neuen Begriffe gehäuft und somit die Kinder überschüttet, während in einem andern Abschnitte nur wenig Neues auftritt, so dafs die Kinder auf das anspornende Gefühl der Bereicherung verzichten müssen. Der Anfang des ersten Heftes charakterisiert das ganze Werk, er enthält nämlich die folgenden Sätzchen:[1] »$1 \times 1 = 1$, $1 : 1 = 1$ mal.« Hören wir, was ein urteilsfähiger Mann dazu sagt: »Wie ist es möglich, einem sechsjährigen Kinde, das noch gar keinen Rechenunterricht erhalten hat, eine so schwierige Vorstellungsweise zuzumuten? Ich sage absichtlich zumuten; dafs sie ihm nicht beigebracht wird, trotzdem man sie vielleicht zehnmal nachsprechen läfst, dafür hat Mutter Natur selbst gesorgt. Selbst wenn die Kinder in späteren Jahren das ganze kleine Einmaleins lernen und verstehen, nehmen sie den Satz $1 \times 1 = 1$ nur noch so *bona fide* in den Kauf. Wie läfst sich überhaupt ber Begriff der Multiplikation erzeugen ohne den der Addition? Es ist ja das Multiplizieren weiter nichts als ein Addieren gleicher Summanden, also eine besondere Art der Addition. Der Begriff mal in der Bedeutung von Multiplizieren ist überhaupt ein abgeleiteter. Die ursprüngliche Bedeutung desselben beschränkt sich auf Vorgänge, und nur in dem

1) Sie betreffen die Behandlung der Eins.

Sinne von Wiederholung von Vorgängen kennen kleine Kinder das Wort. Dagegen die unter dem Ausdruck verstandene Rechenoperation mufs ihnen erst durch viele Beispiele geläufig gemacht werden. Ich weifs aus Erfahrung, dafs die kleinen Rechenschüler, selbst nachdem sie sich schon $\frac{3}{4}$ J. mit Zusammenzählen und Subtrahieren beschäftigt hatten, den Begriff des Multiplizierens noch recht schwer fafsten. Dann mufs man auch keineswegs mit 1×1 oder 1×2 beginnen, sondern viel lieber mit 2×3, 2×5 usw. Bekanntlich multipliziert 1 gar nicht, und man hat diesen Fall nur vom wissenschaftlichen Standpunkte aufgenommen. Der mathematische Begriff des Multiplizierens als eines Addierens gleicher Summanden bedarf, um in die Sätze: 1×1, 1×2 usw. einen Sinn hineinzubringen, der Auslegung, dafs die Addition von Null aus zu beginnen habe . . . Ein Kind sieht nicht ein, dafs 1×1, 1×2 usw. bedeute: $0 + 1$, $0 + 2$ usw.« [1])

Da fanden also die Verfaser der 9. Auflage dessen genug, was der Umarbeitung dringlich bedurfte: und sie haben ihre Arbeit mit grofser Umsicht und Sorgfalt beendet.

4) Die 8. Auflage beruht zum Teil auf einem mangelhaften Begriffe des Rechnens und läfst daher in vieler Beziehung zu wünschen übrig. Einige Bemerkungen mögen diese Behauptung rechtfertigen. In dem ersten Rechenunterrichte macht, so weit er den Zahlraum von 1 bis 10 betrifft, das Verständnis der Operationsarten und die Ausführung der Operationen, d. i. die Gewinnung der Resultate, nur geringe Mühe; unendliche Mühe dagegen macht die Einprägung der Resultate. Daraus ergiebt sich für den denkenden Lehrer die Aufgabe, im ersten Rechenunterrichte, wie im Rechenunterrichte überhaupt, den Merkstoff zu vermindern. Den Merkstoff vermindern kann man aber nur dadurch, dafs man den Denkstoff vermehrt. Im Zahlraum von 1 bis 10 kann darin freilich nur wenig geschehen. Wie ist es im Zahlraum von 1 bis 100? Sehen wir einmal in Pestalozzis »Anschauungslehre der Zahlverhältnisse«. Das erste Heft (Zahlraum von 1 bis 100) umfafst auf 175 Seiten 8 Übungen. Jede dieser Ükungen besteht aus einer kaum übersehbaren Menge von »Sätzen«, die das Kind mit Hilfe der »Einheitstabelle« einsehen und merken mufs. Welche überspannte Anforderungen da an das Gedächtnis des Kindes gestellt werden, das wird der Leser begreifen, sobald er erfährt, dafs die 8. Übung allein mehr als 2000 solcher »Sätze« umfafst. Das heifst doch alles aufbieten, den Merkstoff zu vermehren und somit dem Kinde das Rechnen zur Qual zu machen. Das hatte mit scharfem Blicke schon E. Tillich erkannt; denn er sagt in seinem »Allgemeinen

1) W. Tanck, Das Rechnen auf der Unterstufe nebst (einem) Beitrag zur Frage nach der Entstehung der Zahlbegriffe. Meldorf, Bremer, 1884, S. 32 f.

Lehrbuche der Arithmetik«[1]): »In den Übungen des 1. Heftes der Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse . . . ist überall von Zahlengröfse die Rede, nicht von Zahlenordnung, und diesem gemäfs ist die Verfahrungsart. In den ersten Übungen des Lehrbuches d. A. ist durchaus auf Ordnung alles aufgebaut . . . Wenn die Schüler Pestalozzis die Tabelle sehen und die Zahlen summieren, so ordnen die Elementarschüler meiner Methode; wenn dort alle Namen der Zahlen von 1 bis 100 Gröfsenbezeichnungen sind, die 15 z. B. sich darstellt in dem fünften Fache der dritten Reihe, wo die arithm. Fortschreitungen mit 5 sind, so erscheinen sie im arithm. Lehrbuche als die unter einem zweiten Zig begriffenen Einheiten, als zusammengesetzt aus einer höheren und einer niedern Einheit. Die Zahlen von 1 bis 10 werden Normen für Ordnung, für Rubriken, keineswegs für die äufsere Darstellung der wahrgenommenen Vielheit, die nach meiner Überzeugnng nur durch Ordnung in uns entsteht und nur darauf sich stützt. Indem wir z. B. 85 aussprechen, so schwebt uns keineswegs jede Einheit vor, sondern vielmehr die Zahl der Zig und Einer (S. 408).« »Alle die Zahlen über 10 sind nichts weiter als weitere Anwendung; folglich wird man . . . durchaus nur mit diesen wenigen Ziffern zu rechnen haben (S. 278).« Tillichs Lehrbuch d. A. war schon 1806 erschienen. Trotzdem konnte Grube noch 50 Jahre später für den Zahlraum von 10 bis 100[2]) eine Anordnung des Stoffes empfehlen, die den epochemachenden Gedanken Tillichs vielfach hart entgegensteht. Die Grubesche Methode verkennt eben, dafs alles Rechnen nur »ökonomisch geordnete, für den Gebrauch bereitliegende Zählerfahrung ist;«[3]) sie verkennt also, dafs man danach streben mufs, bereits ausgeführte Zähloperationen mit Anlehnung an unser ökonomisch geordnetes Zahlsystem so ausgiebig als nur möglich zu verwenden, oder dafs man danach streben mufs, neue Zähloperationen so viel als nur möglich zu ersparen. Damit versperrt sich die Grubesche Methode zugleich den Weg, auf dem eine Minderung des lästigen Merkstoffes erreicht werden kann. Man bedenke, was das heifst; man wird es doppelt verwerflich finden, dafs noch die 8. Auflage des Dorschelschen Rechenwerkes sich an Grube anschliefst. Die 9. Auflage hat die betreffenden Kapitel umgearbeitet und damit abermals einen Schritt zum Bessern gethan.

5) Wir haben das denkbar einfachste und darum praktischste Münz-, Mafs- und Gewichtssystem. Aber seine Vorteile treten erst

1) Leipzig, Gräff, 1806. Die zweite Ausgabe (von Fr. W. Lindner besorgt) erschien im Jahre 1821. Die (in neuerer Zeit) von Bräutigam ausgehende Richtung hat sich eng an Tillich angeschlossen und so dessen epochemachenden Gedanken gerettet. Die Bedeutung Tillichs wird unterschätzt. Bräutigams Arbeiten hält man für selbständiger, als sie sind.

2) Für den Zahlraum von 1 bis 10 ist die Grubesche Methode weniger bedenklich.

3) Vgl. die epochemachenden Gedanken über die ökonomische Natur der Wissenschaften in folgenden Schriften von Prof. E. Mach in Prag: 1) Die Mechanik in ihrer Entwicklung historisch-kritisch dargestellt. Leipzig, Brockhaus, 1889², S. 452—466. 2) Die ökon. Natur der phys. Forschung. Almanach der Kaiserl. Akademie d. W. Wien, 1882, S. 293—319. 3) Über Umbildung und Anpassung im naturw. Denken. Wien, Hartleben, 1884, S. 6 ff.

dann deutlich zu Tage, wenn man nur die Münzen, Mafse und Gewichte in die Schule aufnimmt, die durch den Beschlufs des Bundes. rates (vom 8. Oktober 1877) amtlich empfohlen worden sind. Nun sehe man aber einmal in die 8. Auflage der Dorschelschen Rechenhefte. Da steht: Meile, Hektometer, Dekameter, Decimeter, Kette, Neuzoll, Strich, Quadratdecimeter, Kubikdecimeter, Kanne, Schoppen, Neuscheffel u. s. f. Die 9. Auflage hat darin gründlich aufgeräumt. Nur einige von den Bezeichnungen, die sich in dem amtlichen Verzeichnisse nicht finden, laufen mit unter, nämlich diese: Pfund, Centner, Scheffel. Für die 2 ersten dieser Bezeichnungen können die Verfasser geltend machen, einesteils, dafs die entsprechenden Gröfsen im gewöhnlichen Leben noch öfter gebraucht würden, und andernteils, da s sie im Rechenbuche gebührlich hinter den amtlich empfohlenen zurückständen.

6) Die eingekleideten Aufgaben der 8. Auflage lassen viel zu wünschen übrig. Sie verraten vor allem zu deutlich, dafs sie gewissen Rechenoperationen zuliebe gemacht wurden; aufserdem liegen ihnen oft Verhältnisse zu Grunde, die der Wirklichkeit nicht entsprechen, und endlich sind sie in bunter, verwirrender Reihe aufgeführt. Die 9. Auflage hat eine sorgfältige Umarbeitung der eingekleideten Aufgaben gebracht. Vor allem hat sie dieselben nach Sachgebieten geordnet. Das ist vorteilhaft. Denn erstens werden die Schüler nicht beständig aus einem Gedankenkreis in den andern geworfen, und zweitens wird es so dem Lehrer möglich, mit einigen Worten die sachlichen Verhältnisse oft für eine ganze Reihe von Aufgaben zu verdeutlichen. In den ersten Heften sind (entgegen der 8. Auflage) die eingekleideten Aufgaben sehr beschränkt. Mit Recht. Was sollten auch sechs- und siebenjährige Schüler, die es zu keiner beträchtlichen Lesefertigkeit bringen, damit anfangen? Und hätte sie der Lehrer alle nötig, dann gehörten sie auf keinen Fall in das Schülerheft. Die »gemachten« Aufgaben sind nicht vermieden. Z. B.: »Eine Raupe hat 14 Beine, der Schmetterling, der sich daraus entwickelt, hat aber nur 6 Beine. Wie viel Beine haben beide Tiere zusammen« usw.

Damit wollen wir die Vergleichung beenden. Das Ergebnis ist erfreulich für die Anhänger und erfreulich für die Gegner der Dorschelschen Rechenhefte. Die Anhänger können daraus ersehen, dafs die 9. Auflage nur dem Unhaltbaren die Aufnahme verweigert hat; und die Gegner können daraus ersehen, dafs das, was gegen die 8. Auflage geltend gemacht werden konnte, gegen die 9. Auflage nicht mehr geltend gemacht werden kann.

Wir haben schliefslich noch die 9. Auflage ohne Rücksicht auf die 8. Auflage zu betrachten. Einige Andeutungen mögen genügen.

Dafs die 9. Auflage selbständige Abschnitte mit Wiederholungsaufgaben bietet, das kann Bedenken erregen. Wer aber

weifs, dafs man sich niemals sklavisch an ein Buch binden darf, und dafs kein Buch, und sei es das beste, dem Lehrer das Selbstdenken ersparen kann, der wird in jenen Abschnitten schöne Zusammenstellungen von Wiederholungsaufgaben erblicken, daneben aber nicht vergessen, dafs man durch immanente und gelegentliche Repetition der Unvollkommenheit des kindlichen Geistes in jeder Stunde zu Hilfe kommen mufs.

In der 9. Auflage giebt sich überall das Bestreben kund, die Schüler zu selbständigen Rechnern zu erziehen. Der Mittel giebt es mancherlei, die die Verfasser zur Erreichung jenes Zieles empfehlen. Vor allen Dingen sind viele der Aufgaben so eingerichtet, dafs sich die Schüler bei der Lösung selbst kontrollieren können. Schon im ersten Hefte finden sich Aufgaben der Art, z. B. die »Reihenaufgaben«: $1 + 2 = 3$, $3 + 2 = 5$ ...... 19, $3 + 3 = 6$, $6 + 3 = 9$ ...... 30 u. a.[1])

Besondere Beachtung und Empfehlung verdienen die »Vorübungen zum Rechnen mit gemeinen Brüchen«. Sie berücksichtigen folgende Gruppen: Halbe, Viertel und Achtel; Drittel, Sechstel und Neuntel; Halbe, Drittel, Viertel, Sechstel und Zwölftel; Fünftel, Zehntel, Fünfzehntel und Zwanzigstel.« Die Erfahrung bezeugt, dafs die Kinder, wenn sie solche Vorübungen gründlich durchgearbeitet haben, fortan in der Bruchrechnung fast keine Schwierigkeiten mehr finden. Solche Vorübungen müssen darum recht sorgfältig und ausgedehnt betrieben werden.

Ob die gemeinen Brüche den Decimalbrüchen voranzugehen haben, wie die Verfasser behaupten, oder nicht, wie andere behaupten, darüber liefse sich streiten.

Der Abschnitt mit den Aufgaben über die »Invaliditäts-, Alters-, Kranken- und Unfallversicherung« ist ganz elementar gehalten und daher auch dem Volksschüler verständlich.

Wir sind mit unserer Besprechung zu Ende. So viel steht fest: Die Dorschel-Lindauschen Rechenhefte enthalten (in der 9. Auflage) zwar nicht die halbe Methodik des Rechenunterrichtes, wie es in anderen Rechenheften der Fall ist, aber sie enthalten ein Aufgabenmaterial, das auf dem Grunde einer geläuterten Methodik ruht. Das ist jedenfalls auch das Richtige.

Eisenach. M. Fack.

V.

M. Sterner, Geschichte der Rechenkunst. I. Teil des Werkes »Prinzipielle Darstellung des Rechenunterrichtes auf historischer Grundlage.« Oldenburg, München und Leipzig. 533 S. Preis 6 M.

---

1) Ein zweckmäfsiges Mittel zur Kontrolle ist auch das »Überschlagen«. (Vgl.: F. Köcher, Ungefährergebnisse im Rechnen. Lehrerzeitung f. Thüringen u. Mitteldeutschland. 1892, No. 5. S. 291—293.) In den letzten Rechenheften empfiehlt es sich ferner, bei Aufgaben mit komplizierterer Lösungsweise die nackten Resultate anzugeben.

Das vorliegende Werk umfafst folgenden Inhalt: Mutmafsungen über die vorgeschichtliche Entwicklung der Rechenkunst. I. Rechenkunst der alten Kulturvölker: Ägypter, Chaldäer, Chinesen, Griechen, Inder, Römer, Araber. II. Das Rechnen im christlichen Abendlande: Notizen über das Rechnen der Altgermanen, das Rechnen in den Klosterschulen des frühen Mittelalters, die Verbreitung der indisch-arabischen Rechenkunst im christlichen Abendlande, Entwicklung und Verbreitung der Rechenkunst im 15. und 16. Jahrhundert, die Rechenkunst im 17. und 18. Jahrhundert, Entwicklung des modernen Rechenunterrichts und die Rechenkunst im 19. Jahrhundert.

Ausgehend von dem Satze, »dafs die Kulturstufen des Menschengeschlechtes im Leben des Individuums sich der Hauptsache nach wiederholen« (Stephani, Ziller), ist der Verfasser unter Benützung eines grofsen Quellenmaterials der Entwicklung des Rechnens bei den einzelnen Völkern und der historischen Herausbildung unseres modernen Rechnens nachgegangen und hat dadurch die Bausteine zusammengetragen zum »Ausbau der rationellen Rechenmethode« auf geschichtlicher Basis. Wenn auch nach Dittes und Kehr der Rechenunterricht »das bestbestellte Fach der Volksschule« ist, so zeigen sich doch bei den Rechenmethodikern der Neuzeit soviele »Differenzpunkte«, dafs es zu begrüfsen wäre, wenn sich unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Grundsätze, welche für die Entwicklung des kindlichen Geistes einerseits und das Wesen des hier in Frage kommenden Gegenstandes andererseits mafsgebend sind, eine einheitliche, »praktisch erfolgreiche« Rechenmethode konstruieren liefse. In der Geschichte des Rechnens erblickt der Verfasser den gemeinsamen Boden, auf welchem sich die Methodiker begegnen und welchen sie zum Fundamente und Ausgangspunkt aller spekulativen Weiterbildung unter Vermeidung extremer Künsteleien nehmen sollen. Jeder Lehrer und Rechner wird das Werk mit Interesse und Befriedigung lesen, in dem uns neben den Wegen und Irrwegen, welche der menschliche Geist auf dem Gebiete des Rechnens gegangen, ein Stück Kulturgeschichte überhaupt vorgeführt wird. Ohne Zweifel aber bietet es einen sehr schätzenswerten Beitrag zur Vervollkommnung unserer Rechenmethodik. Die hübsche Ausstattung nebst den vielen in den Text eingedruckten Bildern und Signaturen erhöhen den Wert des Buches.

Regensburg. J. Lindner.

Reform-Litteratur.

(Eingehende Besprechung vorbehalten.)

XII.

a) Bücher.

Breymann, H. u. H. Möller, DDr, Französisches Übungsbuch für Gymnasien. 1. Teil. (München, R. Oldenbourg. X, 239 S. 3,30 M.)

César, Pfr, Dir., P., Die Speisung armer Schulkinder (*Les soupes scolaires*). Übersetzt, m. e. Vorrede u. statistischen Tabellen von Agnes Blumenfeld. (Berlin, E. Apolant. 99 S. 1,50 M.)

Dörpfeld, Rekt., F. W., Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. 3. Aufl., nebst vorläufiger Beantwortung wider erhobene Bedenken. (Gütersloh, Bertelsmann. LXXX, 124 S. 1,80 M.)

Mangold, Gymn.-Oberl., Dr. W., Gelöste und ungelöste Fragen der Methodik auf dem Gebiete der neueren Fremdsprachen. (Berlin, J. Springer. 21 S. 0,60 M.)

Koch, Schreibl., Fr., Die Steilschrift und deren Anwendung in der Kanzlei, der Schule und im öffentl. Leben. (Kaiserslautern, A. Gotthold. 13 S. m. 6 lith. Taf. 1 M.)

Pflug, Aug., Volksschulzwang als Reform unseres höheren Schulwesens. (Berlin, E. Apolant. 32 S. 60 Pf.)

Pudor, Rekt., Jahresbericht über die Erteilung des hauswirtschaftlichen und Kochunterrichts in einer I. Mädchenklasse. (Marienburg, L. Giesow. 34 S. m. 1 Taf. 0,75 M.)

Scherer, Schulinsp., H., Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer in der wissenschaftlichen und praktischen Volksschulpädagogik und zum Ausbau derselben. Auf geschichtlicher Grundlage und mit Angabe der Litteratur und Lehrmittel bearb. 2. Band. Die praktische Volksschulpädagogik. (Leipzig, F. Brandstetter. VIII, 535 S. 8 M.)

b) Aufsätze.

Erdmann, Gustav Adolf, Frauenemanzipation und Pädagogik. (Neue pädagogische Zeitung 40—43. Magdeburg, Jensch.)

Henschel, P., Das Auftreten der Bilder im biblischen Geschichtsunterricht. (Pädagogische Warte 52. Lpzg., Oskar Schneider.)

Piltz, E., Über Zweck und Einrichtung von Schulmuseen. (Pädagogische Warte 1. Lpzg., Oskar Schneider.)

Seibel, H., Die Schmerzenskinder der Volksschule. Ein Beitrag zur besseren Fürsorge für dieselben. (Wiesbadener Schulblatt 26—29. Wiesbaden, Bechtold u. Comp.)

Ulbrich, M., Die Korrektur des deutschen Aufsatzes. (Neue Bad. Schulzeitung 37. 38. Mannheimer Vereinsdruckerei.)

Wallmüller, L., »System und Methode« im Geschichtsunterrichte und deren Nutzbarmachung für Verfassung- und Gesetzeskunde. (Deutsche Schulpraxis 39. Lpzg., E. Wunderlich.)

Weitz, Die Arbeiterschutzgesetzgebung. (Aus der Schule — für die Schule 7. Lpzg., Fr. Richter.)

Zwick, Dr. H., Der naturwissenschaftliche Unterricht nach seinem gegenwärtigen Stande. (Deutsche Schulztg. 38. Berlin, Öhmigke.)

N. N., Gegen die geringschätzige Beurteilung der Pädagogik und der Lehrerarbeit. (Schles. Schulztg. 40. Breslau, Priebatsch.)

N. N., Unsere Stellung zur Orthographiefrage und Schriftreform. (Preufs. Schulztg. 239—241. Breslau, Seyffarth.)

Beilage.

Bücher- und Zeitungsschau.

1892.

Vorbemerkungen.

1. Die »Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau« verfolgt den Zweck, einem jeden, der sich über den einen oder andern Gegenstand orientieren will, anzugeben, welche Bücher über die betreffende Materie erschienen sind, und wo er in den Zeitschriften einschlägiges Material findet. Die Fachkataloge, welche über neu erschienene Bücher orientieren, kommen nur in die Hände weniger Lehrer, und der Schatz von Wissenswertem, der in unseren Zeitschriften liegt, bleibt gewöhnlich völlig ungehoben, da es dem einzelnen unmöglich ist, alle pädagogischen Blätter zu lesen. Deshalb will die vorliegende Bücher- und Zeitungsschau alljährlich sämtliche in erster Auflage erschienenen Bücher und die wichtigsten Zeitschriften-Artikel sorgfältig sammeln und zusammenstellen, so dafs im Laufe der Jahre eine reichhaltige Litteratur nachgewiesen wird. Damit rasch eine Übersicht über alles gewonnen werden kann, was auf einem bestimmten Gebiete veröffentlicht ist, geschieht die Anordnung des Materials auf Grund des encyklopädischen Systems.

2. Die nachstehend verzeichneten Bücher und Zeitschriftenartikel sind (mit Ausnahme der in No. 1 aufgeführten) sämtlich im Jahre 1892 erschienen. Die hinter dem Titel der Zeitschriften aufgeführte Zahl giebt an, in welcher Nummer bezw. in welchem Hefte der betr. Zeitschrift der Artikel sich findet.

3. Die Bücher und auch die meisten Zeitschriften-Artikel können durch jede Buchhandlung bezogen werden, erstere zu den beigesetzten Preisen, letztere zu dem Satze, der nach der umstehenden Zeitschriften-Tabelle die Einzelnummern des betr. Blattes kosten. Sollte dieser Weg nicht angängig sein, so läfst sich das meiste Material auch aus der Comeniusstiftung in Leipzig beziehen. *)

---

*) Nach den Bestimmungen der Bibliothekordnung der Comeniusstiftung werden Bücher unentgeltlich ausgeliehen an Lehrer und pädagogische Schriftsteller und zwar in Leipzig auf 4, aufserhalb Leipzig auf 8 Wochen.

Jeder, der Bücher leiht, hat für dieselben zu haften und für entstandenen Schaden nach Abschätzung des Direktoriums der Comenius-Stiftung Ersatz zu leisten. Zur Sicherstellung der Bibliothek haben sich die Besteller, sofern sie der Bibliotheksverwaltung nicht persönlich bekannt sind, der Pflegschaften zu bedienen oder sonst in glaubwürdiger Art auszuweisen. Bei Bestellungen durch Postkarte genügt die Beglaubigung durch eine Person, welche einen amtlichen Stempel führt.

Das Porto für Hin- und Rücksendung trägt der Besteller. Bei Sendungen, welche die Bibliotheksverwaltung unter Schleife oder Kreuzband bewerkstelligt und daher frankiert, ist das von ihr ausgelegte Porto vom Besteller bei der Rücksendung (in Marken) beizulegen. Bei der Rücksendung von Packeten hat der Besteller nicht nur das Porto, sondern auch das Bestellgeld (15 Pfg.) zu frankieren. Bei Anfragen bediene man sich der Postkarte mit bezahlter Antwort.

Die Bücher sind einzeln in Druckpapier einzuschlagen und zusammen in ein Packet sicher verpackt zurückzuschicken. Unpünktliche Ablieferung und schlechtes Halten der Bücher, sowie Nichttragung der Kosten können den Ausschlufs von der Benutzung der Bibliothek nach sich ziehen. Bei Sendungen im Gewicht bis 1 Kilogramm ist die Verpackung unter Schleife oder Kreuzband zulässig; doch mufs diese aus Packpapier bestehen und das Buch oben und unten vollständig decken Briefliche Beilagen sind in diesem Falle unzulässig.

Man bediene sich der vollständigen Adresse: An die Comenius-Stiftung in Leipzig, Kramersrafse 4.

Benutzte Zeitschriften.

Abgekürzter Titel	Voller Titel	Verlag	Preis der Nummer bzw. des Heftes
Allg. d. Lehr. Ztg.	Allgemeine deutsche Lehrerzeitung	Leipzig, Jul. Klinkhardt	20 Pf.
Aus d. Schule	Aus der Schule — für die Schule	Leipzig, Richter	40 Pf.
Bl. f. Schulpr.	Blätter für die Schulpraxis	Nürnberg, Korn	50 Pf.
Braunschw. Schulbl.	Neues Braunschweigisches Schulblatt	Braunschweig, Bruhns Verlag	15 Pf.
Bürgersch.	Bürgerschule	Wien, Sallmayer	40 Pf.
D. Bl. f. erz. Unt.	Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht	Langensalza, Beyer u. Söhne	20 Pf.
D. Lehr. Ztg.	Deutsche Lehrer-Zeitung	Berlin, Fr. Zillessen	10 Pf.
D. Volkssch.	Deutsche Volksschule	Leipzig, Siegismund u. Volkening	20 Pf.
D. Schul-Ztg.	Deutsche Schulzeitung	Berlin, Öhmigke	20 Pf.
D. Schulpr.	Deutsche Schulpraxis	Leipzig, Wunderlich	20 Pf.
Ev. Schulblatt	Evangelisches Schulblatt	Gütersloh, Bertelsmann	60 Pf.
Fortbildungssch.	Fortbildungsschule	Leipzig, Peter	30 Pf.
Frankf. Schulztg.	Frankfurter Schulzeitung	Frankfurt a/M., Alfr. Neumann	25 Pf.
Freie Schulztg.	Freie Schulzeitung	Reichenberg, J. Ölkrug	30 Pf.
Hannov. Volksschulb.	Hannoverscher Volksschulbote	Hildesheim, Gerstenberg	20 Pf.
Hannov. Schulztg.	Hannoversche Schulzeitung	Hannover, Helwing	20 Pf.
H. u. Sch.	Haus und Schule	Hannover, C. Meyer	30 Pf.
Kath. Lehr.-Ztg.	Katholische Lehrerzeitung	Paderborn, Schöningh	15 Pf.
Kath. Nordd. Schulztg.	Katholische Schulzeitung für Norddeutschland	Breslau, Görlich	15 Pf.
Lehrerheim	Lehrerheim	Stuttgart, Rob. Lutz	10 Pf.
Lehrerin	Lehrerin in Schule und Haus	Gera, Th. Hofmann	30 Pf.
Mittelschule	Die Mittelschule u. höhere Mädchenschule	Halle a/S., Schrödel	30 Pf.
N B.	Neue Bahnen	Gotha, Behrend	75 Pf.
N. Bad. Schulztg.	Neue badische Schulzeitung	Mannheim, Bensheimers Verlag	20 Pf.
N. päd. Ztg.	Neue pädagogische Zeitung	Magdeburg, A. G. Jensch	15 Pf.
Oldenb. Schulbl.	Oldenburger Schulblatt	Berne, Bessin	20 Pf.
Päd. Bl.	Pädagogische Blätter für Lehrerbildung	Gotha, Thienemann	2 M.
Pädag.	Pädagogium	Leipzig, Klinkhardt	1 M.
Päd. Studien	Pädagogische Studien	Dresden, Bleyl u. Kaemmerer	1 M.
Päd. Zeitung	Pädagogische Zeitung	Berlin, W. u. J. Löwenthal	20 Pf.

Abgekürzter Titel	Voller Titel	Verlag	Preis der Nummer bzw. des Heftes
Praxis d. Erz.-Sch.	Praxis der Erziehungsschule	Altenburg, Pierer	1 M.
Preufs. Lehr.-Ztg.	Preufsische Lehrer-Zeitung	Spandau, Hopf	10 Pf.
Preufs. Schul-Ztg.	Preufsische Schulzeitung	Liegnitz, Seyffarth	10 Pf.
Repert. d. Pädag.	Repertorium der Pädagogik	Ulm, Ebner	45 Pf.
Rh. Bl.	Rheinische Blätter für Erziehung u. Unterricht	Frankfurt a/M., Diesterweg	1,50 M.
Rh. Schulm.	Rheinischer Schulmann	Neuwied, Heuser	35 Pf.
Rh.-Westf. Schulztg.	Rheinisch-Westfälische Schulzeitung	Aachen, Barth	20 Pf.
Schles. Schulztg.	Schlesische Schulzeitung	Breslau, Priebatsch	15 Pf.
Schule u. Leben	Schule und Leben (Beil. der Deutsch. Lehrer-Zeitg.)	Berlin, Fr. Zillessen	20 Pf.
Schulpraxis	Blätter für Schulpraxis (Beil. der Preufs. Lehr.-Zeitg.)	Spandau, Hopf	10 Pf.
Schw. Lehrer-Ztg.	Schweizerische Lehrerzeitung	Zürich, Orell Füfsli u. Comp.	10 Pf.
Thür. Lehr.-Ztg.	Lehrerzeitung für Thüringen u. Mitteldeutschland	Jena, Mauke	25 Pf.
Thür. Schulbl.	Thüringer Schulblatt	Gotha, Gläser	20 Pf.
Turn-Ztg.	Monatsschrift für das Turnwesen	Berlin, R. Gärtners Verlag	60 Pf.
Volkssch.	Volksschule	Stuttgart, Bonz & Comp.	40 Pf.
Westf. Lehrerztg.	Lehrerzeitung f. Westfalen, die Rheinprovinz etc.	Bielefeld, Helmich	25 Pf.
Wiesbadener Schulbl.	Allg Schulblatt f. den Reg.-Bez. Wiesbaden	Wiesbaden, Bechtold u. Comp.	20 Pf.
Zeitschr. f. ev. Rel.-Unt.	Zeitschrift für den evang. Rel.-Unt.	Berlin, Reuther	1,50 M.
Zeitschr. f. Behandl. Schwachs.	Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger	Dresden, Warnatz u. Lehmann	50 Pf.

Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau.

No. 1. **1892.** **III. Jahrg.**

Die in dieser Nummer aufgeführten Bücher und Zeitschriften-Artikel sind im letzten Quartale des Jahres 1891 erschienen.

1. Geschichte und Grundwissenschaften der Pädagogik.

a. Geschichte der Pädagogik.

a) Bücher. **Heman**, Prof. Dr. C. F., Die Bildungsideale der Deutschen im Schulwesen seit der Renaissance. Eine historische Skizze zu praktischen Zwecken. (Basel, R. Reich. VII, 88 S. 1,20 M.). — **Hauffe**, Gust., Das Verhältnis der Pädagogik Schleiermachers zu den Prinzipien Pestalozzis. (Soest, Tappen. 182 S. 2,40 M.). — **Liepe**, Lehr., Alb., *Comenius praeceptor mundi.* (Berlin, Buchh. der deutschen Lehrer-Ztg. Fr. Zillessen. 27 S. 30 Pf.). — **Mostratos**, Dir., Demetr. G., Die Pädagogik des Helvetius. (Berlin, S. Calwary & Co. 58 S. 1,20 M.). — **Dr. Paul Stötzner**, J. B. Schupp, Vom Schulwesen. Mit Einleitungen und Anmerk. (Lpzg., R. Richter. 106 S. 80 Pf.). — **Alb. Richter**, J. A. Comenius Mutterschule. Mit e. Einleitung. (Lpzg., R. Richter. 86 S. 80 Pf.). — **Gudemann**, Rabb., Dr. M., Quellenschriften zur Geschichte des Unterrichts und der Erziehung bei den deutschen Juden. Von den ältesten Zeiten bis auf Mendelssohn. (Berlin, A. Hofmann u. C. XXXII u. 324 S. 12 M.). — **Dr. H. Wieck**, Joh. Bapt. Graser. 2. Teil: Grasers Elementarschule fürs Leben. (Langensalza, Schulbuchhandlung. VIII, 290 S. 3,30 M.). — **Stephan**, Dir., Dr. G., Die häusliche Erziehung in Deutschland während des 18. Jahrhunderts. (Wiesbaden, Bergmann. XVIII, 162 S. 5,50 M.). — **Dr. A. Nebe**, Gymn.-Lehr., Comenius als Mensch, Pädagoge und Christ. (Bielefeld, Helmich. 20 S. 50 Pf.).

b) Aufsätze. **Rud. Benfey**, Fröbels Erziehungsidee in Kindergarten und Schule. (Thür. Lehrerztg. 42. 43). — **Osk. Lehmann**, Pädagogische Ausblicke vor 100 Jahren. (Päd. 2).

b. Psychologie.

Aufsätze. **Gesell**, Psychologisches und Pädagogisches. (Allg. d. Lehrerztg. 51) — **Dr. Frz. Steinriede**, Die Individualität des Kindes und die Volksschule. (Rh.-Westf. Schulztg. 1. 2.) — **H. Heer**, Zur Herbartschen Psychologie II (Schw. pädag. Zeitschrift. 4). — **J. G. Wollweber**, Über die Pflege der Phantasie in der Volksschule. (Repert. d. Pädag. 1). — **Otto Schmidt**, Die Psychologie in ihrer Bedeutung als grundlegende Wissenschaft der Pädagogik. (Päd. Ztg. 44. 45). — **B. Freund**, Über Apperzeption. (N. bad. Schulztg. 42). — **Hugo Hoffmann**, Die Entwickelung der Kindesseele. (Schles. Schulztg. 42). — **Fauth**, Zur Hygiene des Gedächtnisses (Ztschr. f. Schulges. 12).

c. Physiologie.

Aufsätze. **E. v. Hofmann**, Schulkinder mit abnormer Kopfbildung. (Ztschr. f. Schulges. 11).

2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Scherer**, Schulinsp., H., Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer in der wissenschaftlichen und praktischen Volksschul-

pädagogik und zum Ausbau derselben. I. Bd.: Die wissenschaftliche Volksschulpädagogik. (Lpzg., F. Brandstetter. X, 394 S. 5 M.). — **Polack**, Kreis-Schulinsp., Fr., Kaiserworte und Schulaufgaben. Allerlei Verbesserungsvorschläge. (Wittenberg, R. Herrosé. 134 S. 1,50 M.).

b) *Aufsätze.* **N. N.**. Über den zweckentsprechenden Gebrauch der Jugendbibliotheken. (Schulpr. 21). — **Meifse.** Die Schandlitteratur und die Schule. (Freie Schulztg. 8). — **J. Krebber**, Vorbereitung auf die Behandlung der biblischen Geschichte: Paulus in Ephesus. (Ev. Schulbl. 10). — **L. Koroda**. Erziehliche Wirksamkeit des Lehrers. (Päd. 1). — **Rud. Lenk**, Jugenderziehung unter dem Einflufs grofsstädtischen Lebens. (Päd. 1). — **Voigt**, Welche Aufgaben stellt die Gegenwart an die Arbeit der Volksschule. (Aus d. Schule 8). — **Dr. Bruno Männel**, Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. (D. Bl. 50—52).

b. Regierung und Zucht.

Bücher. **Scholz**, Krankenanst.-Dir., Dr. Fr., Die Charakterfehler des Kindes. Eine Erziehungslehre f. Schule und Haus. (Lpzg., E. H. Mayer. VIII, 233 S. 4,50 M.).

c. Unterricht.

a) *Bücher.* **N. N**, Lehrplan der 1. Bürgerschule zu Wolfenbüttel. (Wolfenbüttel, J. Zwifsler. IV, 112 S. mit 5 lith. Tafeln. 1,50 M.). — **Dr. R. Carl**, Müllers erster deutscher Universal-Lehrmittel-Katalog. (Dresden-A., Müller, Fröbelhaus. XVI, 563 S. 3 M.). — **Meyer**, Johs., Archiv für die Praxis des Volksschullehrers. 1. Bd.: Muster-Lehrproben aus allen Unterrichtsgebieten der deutschen Volksschule. (Hannover, C. Meyer. IV, 315 S. 3 M.).

b) *Aufsätze.* **Dr. Dronke**, Der intensive Unterricht. (Päd. 3). — **P. Speer**, Noch einiges zur Lehrplanreform. (N. päd. Ztg. 51). — **Peter Zillig**, Ergebnisheft oder Schülerbuch. (Praxis d. Erz. Schule 6).

d. Sozialpädagogik.

a) *Bücher.* **Gutersohn**, Realsch.-Prof., Jul., Schulreform und soziales Leben mit besonderer Berücksichtigung der Berliner Schulkonferenz und der kaiserlichen Reden. (Karlsruhe, G. Braun. 39 S. 60 Pf.). — **Tischendorf**, Schuldirekt., Jul, Die Elternabende und ihre Stellung zum Volksschulziel. (Dohna, O. Naumann. 18 S. 40 Pf.). — **Harbort**, Rektor, Sozialdemokratie und Volksschule. (Hannover, C. Meyer. 58 S. 80 Pf.).

b) *Aufsätze.* **Helmcke**, Bestrafung jugendlicher Verbrecher, Zwangserziehung und Volksschule. (N. päd. Ztg. 44. 45). — **Dr. Bartels**, Die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen. (Rh Bl. 6). — **N. N.**, Die Fürsorge für die schwachsinnigen Kinder. (Schles. Schulztg. 50). — **H. Tiemann**, Die Volksschule und die sozialen Schäden der Gegenwart. (N. Braunschw. Schulbl. 21—23). — **N. N.**, Die Aufgabe der Schule den zersetzenden Bestrebungen der Sozialdemokratie gegenüber. (Allg. d. Lehrerztg. 47—50).

3. Gesinnungsunterricht.

a. Religion.

a) *Bücher.* **Schneider**, Pred., G., Der Religionsunterricht in der Schule, in Anlehnung an die 29. allgemeine deutsche Lehrerversammlung behandelt. (Mannheim, J. Bensheimer. 73 S 1 M.). — **Thrändorf** Dr., Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule, Präparationen nach psychologischer Methode, 2. Tl: Apostelgeschichte und der 3. Artikel. (Dresden, Bleyl u. Kämmerer. 157 S. 2,50 M.). — **Raack**, Lehr.

G., Epistel-Büchlein. Die Episteln des Schuljahres zum Gebrauch für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. (Dresden, G. Kühtmann. VIII, 156 S. 2 M.). — **Zuck**, Otto, Die Evangelien des christlichen Kirchenjahres. Eine Handreichung zur Gewinnung ethisch-religiöser Gedanken aus den Evangelien. 1. T: Von Advent bis Ostern. (Dresden, Kühtmann. VIII, 153 S, 2 M.). — **Dix**, Dir. Dr. Fr, Geschichte der Schulbibel. (Gotha, E. Behrend. 45 S. 60 Pf.

b) Aufsätze. **Dr. Fauth.** Gedanken zur Reform des Religionsunterrichtes und zur Frage des Lehrstoffes. (Ztschr. f. ev. Rel. 2.). — **Dr. v. Rhoden**, Wie ist der Katechismusunterricht auf die verschiedenen Schuljahre zu verteilen. (Ztschr. f. ev. Rel. 2.). — **P. Speer**, Der Religionsunterricht im Lichte der Pädagogik. (N. päd. Ztg. 41—43.). — **A. Lieb**, Samuel, Unterrichtliche Behandlung f. d. Oberklasse. (Bl. f. d. Schulpr. 5.). — **Köhler**, Rich., Die Entwickelungspädagogik und der Religionsunterricht (Rh. Bl. 5. 6.). — **Gesell**, Die Grundbedingungen eines fruchtbringenden Religionsunterrichts. (Päd. Bl. 5.). — **N. N.**, Die Bergpredigt, Lehr-Entwurf. (Ztschr. f. ev. Religionsunt. 1). — **Dr. G. v. Rohden**, Der erste Artikel. Ein katechetischer Entwurf. (Ztschr. f. Rel. 1.). — **Dr. Staude**, Zur Anwendung der Formalstufen im Religionsunterrichte. (Päd. Studien 4.). — **Muth**, Über judiciöses und mechanisches Memorieren auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes. (Thür. Lehrerztg. 50. 51.). — **Keudel**, Stoffauswahl und Methode beim kirchengeschichtlichen Unterricht in der Mittelschule (Mittelsch. 22.). — **Th. Vernaleken**, Sozialismus und Religionsunterricht (Päd. 2) — **C. Mischke**, Zum Bau des kleinen Katechismus Luthers. (Mittelsch. 19.).

b. Geschichte.

a) Bücher. **Heymann**, Th. u. **A. Übel**, Lehr., Aus vergangenen Tagen Kommentar zu Ad. Lehmann's kulturgeschichtlichen Bildern. 1. Heft. (Lpzg., Schulbilder-Verlag, Wachsmuth. 88 S. m. Bildern 80 Pf.). — **Schiffels**, Lehr., Jos., Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der Geschichte. Nach der regressiven Methode für die Mittelstufe der Volksschule. (Paderborn, F. Schöningh. 40 S. 25 Pf.). — **Steiner**, Karl, Preufsisch-deutsche Geschichte f. Volksschulen. Auf Grund der allerhöchsten Erlasse etc. (Lpzg., Siegismund u. Volkening. 190 S. 1 M.). — **Jahnke**, Rekt., Ernst, Bilder aus der vaterländischen Geschichte, nach den ministeriellen Ausführungsbestimmungen zu den kaiserlichen Erlassen f. d. Schule bearb. Aug. B. (Danzig, Barth. 96 S. m. Bildnissen. 50 Pf.). — **Krebs**, Lehr., K., Beiträge zum Geschichtsunterrichte in der Volksschule d. Kgr. Sachsen. (Lpzg., Rossberg VII, 144 S. 2,20 M.). — **L. E. Seidel**, Vollständige Präparationen auf den Geschichtsunterrichte in Volks-, Bürger- u. Mittelschulen 1. Bd: Die Hohenzollern als Kurfürsten, Könige und Kaiser. (Langensalza, Grefsler. XII, 515 S. 4,50 M). — **Schmid**, Dir., E., Lesebuch zur preufsisch-vaterländischen Geschichte f. die Oberstufe höherer Mädchenschulen. (Lpzg., B. G. Teubner. III, 219 S. 1,60 M.). — **Stutzer**, Emil, Übersichten zur preufsisch-deutschen Geschichte. Für die oberste Stufe des Geschichtsunterrichts. (Hannover, Hahn. XI, 140 S. 2 M.). — **Hesse**, Sem.-Lehr., Bilder aus der brandenburgisch-preufsischen und deutschen Geschichte Für den Gebrauch im ersten Geschichtsunterricht. (Hannover, C. Meyer. VII 68 S. 50 Pf.). — **Liebeskind**, Bürgerschull, Herm., Über die Benutzung der Quellen im Geschichtsunterrichte der Volksschule. (Jena, F. Mauke. III, 35 S. 60 Pf.) — **Vaders**, Realgymn.-Lehr, Dr. Jos., Grundrifs der Geschichte. Zunächst im Anschlufs an Welters Lehrbuch der Weltgeschichte. (Münster, Aschendorff. 80 Pf). — **Hübner**, Rekt. Max, Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts (Breslau, F. Görlich. 50 S. 60 Pf.). — **Landwehr**, Dr. Hugo, Charaktere aus der neuen

deutschen Geschichte vornehmlich in pädagogischer Schilderung." (Berlin, E. S. Müller u. Sohn. X, 230 S. 3 M.).

b) Aufsätze. **Bednara**, Die Umgestaltung des Geschichtsunterrichts im Sinne des kaiserlichen Erlasses (Nordd. kath. Schulztg. 47—50). — **Warnecke**, In wiefern ist die Kunstgeschichte in dem Lehrplane der höheren Mädchenschule zu berücksichtigen? (Mädchensch. 10. 11.). — **Dr. F. Rossbach**, Der Untergang der königl. Familie Ludwigs XIV. Eine Präparation. (Aus d. Schule 8) — **G. Lange**, Soll und Haben auf dem Gebiete des vaterländischen Geschichtsunterrichts in der Volksschule. (D. Volkssch. 30. 31.). — **N. N.**, Ferd. Magalhanns, Der erste Erdumsegler. Eine Präparation. (D. Bl. 45). — **W. Martens**. Der Geschichtsunterricht nach der neuen Art. (Pädagogische Warte 5). — **A. Günther**, Ein Wort über Geschichtsleitfäden und deren Mifsbrauch. (Päd. Ztg. 51).

c. Gesang.

Bücher. **Bünte,** Musikdirektor, Gesanglehrer., Wilh, Vierstimmige Chorgesänge, Gemischte Chöre für Gymnasien und Realschulen. (Hannover, L. Ost. 183 S. 1 M.). — **Linge,** Schuldir., Alb , Elementar-Gesangschule. Noten-Singübungen f. Mittel- u. Oberklassen der Volksschulen. (Lpzg., M. Hesse. IV, 100 S. 60 Pf.). — **Müller**. Gymn.-Lehr.-Prof., Rich., Liederbuch f. höhere Schulen. Eine Sammlung von 156 zwei- und dreistimm. Liedern. (Lpzg., M. Hesse. VIII, 184 S. 1 M.).

4. Sachunterricht.

a. Geographie.

a) Bücher. **Vogel,** K. H., Erdkunde. Ausg. A. Für mehrklassige Volks- und Töchterschulen. (Wittenberg, R. Herrosé. 3 Hefte. 1 M.).

b) Aufsätze. **G. Stucki,** Der Rhonegletscher. Lektion. (Schw. päd. Ztschr. 4). — **F. Martin**. Der Induktionsglobus und seine Verwendung im Unterrichte. (Päd. Warte 3). — **N. N.**, Die Verwertung des heimatkundlichen Materials im weiteren Verlauf des geographischen Materials. (D. Volkssch. 31). — **N. N.**, Die Rheinprovinz. Ein Unterrichtsbeispiel. (D. Schulpr. 44. 45). — **N. N.**, Das Fichtelgebirge. (D. Schulpr. 48). — **N. N.**, Die Elbe bei Dresden als Lebensgemeinschaft. (D. Schulpr. 47. 48). — **Trautermann**, Die Einführung ins Kartenverständnis. (Päd. Warte 10).

b. Naturgeschichte.

a) Bücher. **Schläpfer**, Sem.-Lehr., Rud., Naturwissenschaftliches Vademecum, umfassend Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik u. Chemie für die oberen Klassen mittlerer Lehranstalten. (Schaffhausen, C. Schach. VII, 220 S. 3 M.). — **Twiehausen**, Odo, Naturgeschichte IV. Abt. Ergänzungsband. (Lpzg., E. Wunderlich. VIII, 261 S. 3,40 M.).

b) Aufsätze. **F. Schleichert**, Welche Pflanzen sind im Schulgarten und im Zimmer zur Anstellung physiologischer und biologischer Beobachtungen und einfacher mikroskopischer Untersuchungen zu kultivieren. (Päd. Warte 2). — **Fritz Stilgenbauer**, Reformatorische Bestrebungen auf dem Gebiete des naturgesch. Unterrichts. (Pfälz. Lehrerztg. 45—47). — **N. N.**, Die Stoffauswahl im naturgeschichtlichen Unterricht der Volksschulen. (Schw. Lehrerztg. 44—49). — **G. Müller**, Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts. In welchen Punkten dürfte eine Einigung zu erzielen sein? (Schles. Schulztg. 48. 49). — **B. Seidel,** Die Anwendung des Mikroskops im Naturgeschichts-Unterrichte. (D. Schulpr. 43. 44). — **N. N.,** Die Einführung in die Division mit Brüchen. (D. Schulpr. 42). — **P. Koch**, Das Schulaquarium. (D. Schulpr. 44. 45). — **Dr Aderhold**, Über Wesen, Wert und Verwendung der Biologie im botanischen Unterrichte. (Päd. Warte 11).

c. Naturlehre.

a) Bücher. **Lainer**, Prof., Alex. u. Assist. **Max Bamberger**, Leitfaden f. d. Unterricht in der Naturlehre. (Wien, Spielhagen & Schurich. VIII, 85 S. 1,80 M.).

b) Aufsätze. **Odo Twiehausen**, Der Sauerstoff. (D. Schulpr. 40—42). — **C. Steiner**, Das Telephon. Lektion für die Oberstufe. (D. Volkssch. 33). — **N. N.**, Die Arten und die Entstehung des Schalles. (Aus d. Schule 9).

5. Sprachunterricht.

a. Umfassende Schriften.

a) Bücher. **Binkowski**, Kreis-Schulinsp., Otto, Erfahrungen aus dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts in zweisprachigen Schulen. (Breslau, Hirt. 45 S. 75 Pf.). — **Havers**, J., Der Unterricht im Deutschen auf Grundlage des Lesebuches. Ein praktischer Lehrgang f. den gesamten deutsch-sprachlichen Unterricht in mehrklassigen Volksschulen. Unter Zugrundelegung der Crüwellschen Lesebücher. 1. Bd. Theorie — Praxis: Unter- u. Mittelstufe (Aachen, A. Jacobi u. Co. IV, 325 S.).

b) Aufsätze. **N. N.**, Der didaktische Materialismus im deutschen Sprachunterricht. (Päd. Ztg. 41—42). — **Jul. Honke**, Zur Konzentration des deutschen Sprachunterrichts in der Volksschule. (Aus der Schule 7). — **Pfeifer**, Wilh., Wie ist der deutsche Unterricht in der Bürgerschule zu erteilen, wenn er seiner Aufgabe gerecht werden will? (Rh. Bl. 5. 6). — **K. Strobel**, Nicht humanistische, sondern nationale Sprachbildung in der Volksschule und durch die Volksschule. (D. Schulztg. 45. 46).

b. Sprechen und Lesen.

a) Bücher. **Hirt**, Lesebuch f. Volksschulen. Ausg. D.: Für erweiterte Schulverhältnisse beider Konfessionen. 4. Tl. Oberstufe. (Breslau, Hirt. 558 S. m. Bildern u. 2 Karten. 1,85 M.).

b) Aufsätze. **R. Peuckert**, Der Wolf und das Lämmlein. (D. Schulpr. 40. 41). — **J. Czerwenka**, Über die Pflege des mündlichen Gedankenausdruckes. (D. Vvlkssch. 29. 30). — **Dr. Schürmann**, Skizzen aus dem litteraturkundlichen Unterrichte. (Päd. Bl. 4). — **N. N.**, Die Auswanderer von Freiligrath. (D. Volkssch. 34). — **Eckardt**, Besalzar. Gedicht von Heine. (D. Schulpr. 49). — **N. N.**, Kurze Behandlung des Lesestückes: Der Maulwurf von Hebel. (Bl. f. d. Schulpr. 6). — **Deuticke**, Entwurf zur Behandlung des Lesestückes: »Strafsenbau in Steinthal« mit Entwickelung einiger volkswirtschaftlichen Grundlehren. (Praxis d. Erziehungsschule 6). — **A Lomberg**, Das Winterlied von Claudius. Präparation. (Aus d. Schule 9).

c. Schreiben.

Bücher. **Scharffs** Schreibschule. Methodisch geordnete Hefte zur sichern und schnellen Erlernung der senkrechten Schreibschrift. Lat. Schrift. 6 Hefte à 24 S. (Flensburg, Huwald. 24 S. 15 Pf.). — **Schramm**, Lehrer, P., Wandtafeln für Rundschrift. (Berlin, Winckelmann u. Söhne. 4 M.). — **Löffe**, Reall., Vincenz, Muster der im bürgerlichen Leben vorkommenden Geschäftsaufsätze und Geschäftsbriefe 1. (Landshut, Attenkofer. 35 Pf.). — **Linhoff**, Matthias, Rundschrift oder Eckenschrift? (Münster, Aschendorff. 18 S. 40 Pf.). — **Frisch**, Bürgerschuldir., Frz., Der schriftliche Geschäftsverkehr. Eine Sammlung von Formularen zum Schulgebrauch. (Prag, Tempsky. 4 S. m. 18 Form. In Mappe 70 Pf.).

d. Aufsatz und Grammatik.

a) Bücher. **Gelbe,** Realsch.-Dir., Dr. Theod., Die Stilarbeiten. Anleitung u. Dispositionen. (Lpzg., Teubner. VIII, 239 S. 2,40 M.). — **Kahnmeyer,** L. u. **H. Schulze.** Schulinspektoren, Stoffe für den deutschen Aufsatz in ausführlicher Darstellung. 2. Teil. (Braunschweig, H. Wollermann. 304 S. 3,60 M.). — **Marschall,** Realsch.-Rekt. a. D., G. N., Sprach- und Rechtschreibungen. Im Anschlufs an die Ergebnisse des Unterrichts in der elementaren Grammatik mit kurzgefafster Rechtschreiblehre. (Nürnberg, Fr. Korn. II, 74 S. 60 Pf.). — **N. N.,** Kleine deutsche Sprachkunde. Für die oberen Klassen der Elementarschule. (Strafsburg, C. F. Schmidt. II, 64 S. 50 Pf.). — **Werner,** A. u. **J. Bernhardt,** Aufsatzübungen in der Volksschule. 2. Tl.: für die Oberstufe. (Köln, Du Mont Schauberg. 385 S. 4,50 M.). — **Stäbler,** Schulvorsteher, G., Diktate für untere Klassen der Gelehrten- und Realschulen. Für die Hand der Schüler. (Stuttgart, Steinkopf. IV, 100 S. 50 Pf.). — **Herberger,** K. u. **C. Döring,** Lehr., Theorie und Praxis der Aufsatzübungen 3. Teil. (Dresden, Bleyl u. Kämmerer 200 S. 2,50 M.). — **Sielaff,** Rekt., Ad., Deutsche Aufsätze f. d. Oberstufe der Volksschulen, f. Mittelschulen u. Präparanden-Anstalten. (Bielefeld, Velhagen u. Klasing. XII, 268 S. 3 M.). — **Mohr,** Lehr., J., Diktatstoffe. Ein Lehrgang in 320 Übungen zur Einführung in die Gesetze der deutschen Rechtschreibung. (Flensburg, A. Westphalen. 79 S. 1 M.). — **Mohr,** Unsere Methode der Rechtschreibung. Kritik derselben und Vorschläge zu ihrer Umgestaltung. (Flensburg, A. Westphalen VI, 159 S. 2 M.). — **Mohr,** Lehr., J., Orthographisches Wiederholungsbüchlein. Ein Hilfsbuch für die Hand des Schülers. (Flensburg, A. Westphalen. 56 S. 25 Pf.). — **Normann,** H., Neue Materialien zu deutschen Stilübungen für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. (Kattowitz, Siwinna. 166 S. 2,50 M.).

b) Aufsätze. **Otto Wendt,** Schülerfehler im deutschen Aufsatze und deren Beseitigung. (D. Bl. 47—49.) — **H. Ringelmann,** Die Frickesche Orthographie. (Hannov. Schulztg. 50 52). — **Renner,** Die Beugung des persönlichen Fürwortes. (Bl. f. Schulpr. 6). — **Kirchner,** Die Verwendung des Diktats auf der Mittelstufe. N. Bad. Schulztg. 45).

e. Neuere Sprachen.

Bücher. **Volkmann,** Ob. Realsch.-Lehr., Dr. Ludw., Die Methodik des Schulunterrichts in den modernen fremden Sprachen, gegründet auf die Methodik des deutschen Unterrichts. (Berlin, E. S. Mittler u. Sohn. 34 S. 70 Pf.).

6. Zahl- und Formunterricht.

a. Rechnen.

a) Bücher. **Knilling,** Rud., Der Zahlenraum von 1—20. Ein Leitfaden beim ersten Rechenunterrichte in Stadt- und Landschulen. (München, Th. Ackermann. IV, 44 S. 60 Pf.). — **Hellermann,** K. u. **L. Krämer,** Rektoren, Kochs Aufgaben für das Rechnen in deutschen Schulen. (Berlin, L. Öhmigke. 6 Hefte 2,40 M.). — **Magnus,** Sem.-Lehr., K. H. L., Rechenaufgaben zur Einführung in die Arbeiter-Versicherungsgesetze (Hannover, C. Meyer. 24 S. 20 Pf.). — **Adam,** Sem.-Lehr. a. D., Geschichte des Rechnens und des Rechnenunterrichts (Quedlinburg, C. F. Vieweg, 2,40 M.). — **Kauer,** L., u **A. Sulzbacher,** Sem.-Lehr., Praktische Anweisung zur Erteilung des Rechenunterrichts in der Volksschule. (Neuwied, Heuser VIII, 196 S. 2,20 M.). — **Kauer,** L. u. **A. Sulzbacher,** Aufgaben aus der Kranken-, Unfall-, Invaliditäts- und Altersversicheruug. (Neuwied, Heuser VIII, 196 S. 2,20 M.).

b) Aufsätze. **Dr. Wetterwald**, Zum Rechenunterrichte. (Schw. päd. Zeitschr, 4). — **K. O. Beetz**, Beiträge zu den Tagesströmungen in dem elementaren Rechenunterrichte. (N. päd. Ztg. 48).

b. Raumlehre,

a) Bücher. **Fischer**, Lehr., Walth., Netze zur Herstellung geometrischer Körper f. das perspektivische und projektivische Zeichnen. 31 lith. Taf. m. 1 Bl. Text. (Dresden, A. Köhler. In Mappe 10 M.). — **Heller**, Ober-Realsch.-Prof., Jos. F., Methodisch geordnete Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der darstellenden Geometrie für Realschulen 1 Tl: für die 5. Klasse. Mit 4 Taf., nebst 117 Fig. (Wien, Hölder. VIII. 116 S. 1,80 M.). — **Kühl**, Lehr., J. H., Leitfaden der Arithmetik und Algebra. 2. Teil. (Hamburg, J. Kriebel. V, 306 S. 3 M.).

b) Aufsätze. **Leo Dreyer**, Der Geometrieunterricht in der Knaben-Mittelschule. (Mittelsch. 20).

c. Zeichnen.

Aufsätze. **Th. Wunderlich**, Das Zeichnen von Blütenformen. (Kreide 9) — **G. Caster**, Vom Talent zum Zeichnen. (Frankf. Schulztg. 24).

7. Turnen und Handarbeiten.

a. Turnen.

a) Bücher. **Küppels**, Sem.-Dir., Dr. J., Das Turnen, ein Mittel zur Charakterbildung. (Bonn, Habicht. 30 S. 50 Pf.). — **Leutenschläger**, Schul- u Turnlehrer, Jos., Das Turnen in der Volksschule. Ohne Geräte. Frei- und Ordnungsübungen in und aufser der Schule. Praktische Lektionen in methodischer Bearbeitung. (Regensburg, W. Wunderling. 59 S. 40 Pf.). — **N. N.**, Schulreform und Turnunterricht. Eine turnpädagogische Streitschrift. (Bielefeld, A. Helmich. 67 S. 1 M.).

b) Aufsätze. **Richard Vögler**, Der Turnbetrieb in den Landschulen. (Thür. Lehrztg. 46—49).

b. Knaben-Handarbeit.

Bücher. **N. N.**, Bericht über den Handfertigkeitsunterricht zu Osnabrück in den 10 ersten Jahren seines Bestehens. Erstattet vom Vorstande des Vereins zur Förderung des Handfertigkeitsunterrichts. (Osnabrück, Rackhorst. 35 S. m. 1 Taf. 60 Pf.).

c. Mädchen-Handarbeit.

Bücher. **Manteufel**, Handarb.-Lehrerin, Elisabeth, Normal-Strick- und Häkelschule. Ein Leitfaden zur leichten Erlernung dieser Handarbeiten. (Berlin u Efslingen, A. Lung. 44 S. m. Abb. 75 Pf.).

8. Schulverwaltung, -Organisation und -Ausstattung.

a) Bücher. **Schröer**, Heinr., Die allgemeine Volksschule als Grundbedingung zur endgültigen Lösung der Schulreform-Frage. (Erfurt, L. Bacmeister. VI, 54 S. 80 Pf.).

b) Aufsätze. **Fischer**, die Notwendigkeit einer obligatorischen Fortbildungsschule. (Schulpr. 19) — **N. N.**, Wieviel Stufen bzw Klassen soll die Volksschule haben? (Päd. Ztg. 46. 47). — **Otto Schäfer**, Grofse oder kleine Schulsysteme in grofsen Städten (Haus u. Schule 44—52). — **P. Speer**, Noch einiges zur Lehrplan-Reform. (N. päd. Ztg. 49—51). — **N. N.**, Möglichkeit und Notwendigkeit der obligatorischen Fortbildungsschule (Päd. Ztg. 49. 50). — **N. N.**, Bemerkungen zur Forderung einer allgemeinen

deutschen Volksschule. (D. Schulpr. 50). — **J. Grefsler**, Zur Mittelschulfrage. (D. Volkssch. 35 36). — **N. N.**, Über die Durchführung der Schulklassen. (Allg. d. Lehrztg. 51).

9. Lehrer und Lehrerinnen.

a) *Bücher.* **N. N.**, Lage und Besoldungsverhältnisse der Volksschullehrer der Eifel. (Bielefeld, Helmich. 18 S. 50 Pf.). — **Kellner**, Geh.-Reg.- u. Schulrat. a. D, Lebensblätter. Erinnerungen aus der Schulwelt. (Freiburg i. Br. Herder VII, 587 S. 4,50 M.).

b) *Aufsätze.* **N. N.**, Der Lehrer im sozialistischen Zukunftsstaate. (Päd. Ztg. 42). — **N. N.**, Der Volksschullehrerstand im Spiegel der Mitwelt. (Allg. d. Lehrztg. 40—42). — **A. Günther**, Etwas über die erziehliche Arbeit der Lehrerbildungsanstalten. (Rep. d. Päd. 1). — **Th. Landmann**, Über Berufsfreudigkeit. (Päd. 8). — **Diez**, Über Lehrerbildung. (Wiesb. Schulbl. 33—35). — **N. N.**, Hauptlehrer und Unterlehrer in ihrem gegenseitigen Verhältnis. (N. Bad. Schulztg. 48). — **M Th May**, Die Lehrerbildungsanstalten in Österreich. (Mädchensch. 12).

Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau.

No. 2. 1892. III. Jahrg.

I. Geschichte und Grundwissenschaften der Pädagogik. [Seite 9

a. Geschichte der Pädagogik.

a) Bücher. **Jos. Wolff,** Joh. Fr. Herbarts pädagog. Schriften. Mit e. Darstellung und Beurteilung der ethischen u. metaphysisch-psycholog. Grundlagen der Pädagogik Herbarts. 1. Bd. (Paderborn, Schöningh. 474 S. 2,80 M.). — **Dr. Bruno Stehle,** Sem.-Dir., Fénelon, Die Erlebnisse des Telemach. Übersetzt u. m. Einleitung und erläuternden Anmerk. (Paderborn, Schöningh. VI, 40 S.). — **Fr. W. Bürgel,** Sem.-Dir., Pestalozzis Lienhard u. Gertrud f. d. Gebrauch der Seminarzöglinge u. Lehrer. (Paderborn, Schöningh. VIII, 187 S.). — **Castens,** Sem.-Dir., Was mufs uns veranlassen, i. J. 1892 das Andenken des A. Comenius festlich zu begehen? (Znaim, Fournier u. Haberler. 24 S. 0,50 M.). — **Prof. Dr. Eugen Pappenheim,** Joh. Amos Comenius. 1. Tl. Lebensabrifs u. die Grofse Lehrkunst, aus dem Lat. übers. (Langensalza, Grefsler. VIII, 316 S. 3,50 M.). — **Kayser,** W., Johann Amos Comenius. Sein Leben und seine Werke. (Hannover-Linden, Manz & Lange. IV, 146 S. 2 M.). — **Lindner-Bötticher,** Joh. Amos Comenius. Sein Leben u. sein Wirken. (Wien, Pichlers Ww. u Sohn. VI, 113 S. m. 1 Bildn. 1,25 M.). — **Heberholz,** Schuldir., Comenius. Seine Bedeutung f. die Entwickelung der Schulmethodik. (Lpzg., Siegismund & Volkening. 48 S. 0,80 M.). — **Vrbka,** Leben u. Schicksale des Amos Comenius. (Znaim, Fournier u. Haberler. 160 u. XIV S. 2,50 M.).

b) Aufsätze **Hugo Holtsch,** Comenius, der Apostel des Friedens. (D. Bl. f. erz. Unt. 10—11). — **K. Meusch,** Joh. Amos Comenius. (Wiesb. Schulbl. 8. 9). — **W. Müller,** Erziehungsrat Joachim Heinr. Campe. (Päd. Bl. 1). — **Dr. Tetzner,** Erziehung und Unterricht in Deutschland vor der Völkerwanderung. (Päd. Bl. 1). — **A. Latt,** Gedächtnisblatt zum 300jährigen Geburtstage des Amos Comenius. (Westf. Lehrerztg. 6—8). — **Dr. A. Nebe,** Amos Comenius, ein christlicher Dulder und pädagogischer Denker. (Bl. f. d. Schulpr. 2). — **Dr. G. Fröhlich,** Neues zur Biographie H. Pestalozzis. (Allg. d. Lehrerztg. 9). — **H. Schw.,** Comenius und der Realismus. (Schulpr. 3). — **Jahne,** Joh. Ludw. Vives. (Freie Schulztg. 23. 24). — **H. Free,** Joh. Amos Comenius. (Hannov. Schulztg. 9. 10). — **N. N.,** Zur Geschichte der »teutschen Schulen« in Frankfurt a. M. im 16. Jahrhundert. (Frankf. Schulztg. 1—3). — **Dr. Morf,** Johann Jakob Wehrli. (Pädag. 4. 5) — **O. Steiner,** Zum 300jährigen Geburtstage des Amos Comenius. (Rh. Bl. 1). — **Vetter,** Die pädagogische Bedeutung des Amos Comenius. (Aus d. Schule 3).

b. Psychologie.

Aufsätze. **Dr. Felsch,** Aphorismen zur Psychologie. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 5—9). — **Dr. Lübens,** Die Vorstellungsreihen und deren Verbindung. (Ev. Schulbl. 8). — **H. Free,** Über die Psychologie und ihre Bedeutung für Schule und Leben. (Hannov. Schulztg. 1—3). — **E. Müller,** Zur Gemütsbildung. (D. Volkssch. 2. 3).

c. Physiologie.

Bücher. **Janke,** O., Die Litteratur der Schulhygiene. (Behrend, Gotha. III, 54 S. 0,60 M.).

2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Vogel,** Dr. Aug., Pädagogisches Repertorium f. Kandidaten und Lehrer höherer Schulen. (Gütersloh, Bertelsmann. XII, 372 S. 4,50 M.). — **Rifsmann,** Rekt., R., Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwickelung unseres Jahrhunderts (Gotha, Behrend. 48 S. 0,60 M.)

b) Aufsätze. **Fr. Schäfer,** Gegen die Reformer (Frankf. Schulztg. 5—8). — **Herm. Döhler,** Bildung im Sinne unserer Zeit. (N. d. Schule 10). — **Fr. Polack,** Die Schulaufgaben im Lichte der kaiserlichen Schulreden. (Allg. d. Lehrer-Ztg. 1—4). — **N. N.,** Elternhaus und Schule in ihrem Verhältnis zu einander. (Thür. Schulbl. 1—3). — **Joh. Tews,** Moderne Mädchenerziehung. (D. Bl. f. erz. Unt. 1. 2). — **N. N.,** Allgemeine und Berufsbildung. (Schw. Lehrerztg. 5).

b. Regierung und Zucht.

a) Bücher. **Frank,** Ferd., Die Berechtigung der Individualität in der Schulerziehung. (Znaim, Fournier & Haberler. 20 S. 0,40 M.).

b) Aufsätze. **N. N.,** Erziehung zur Pünktlichkeit. (D. Volkssch. 5). — **H. Schw.,** Über Schuldisciplin. (Schulpr. 1).

c. Unterricht.

a) Bücher. **R. Seyfert,** Schuldirektor, Gedankenausdruck und Unterrichtsform im Lichte der Lehrplanidee. (Zwickau, R. Zückler. 40 S. 0,60 M.). — **Königsbauer,** Sem.-Insp., Joach., Schemata und Lehrproben. Nach den sechs psycholog Stufen. (Bamberg, Buchner. X, 198 S. 3 M.). — **Kurz,** Lehr., Aug., Das schwachsinnige Kind. Eine Anleitung f. den ersten Unterricht schwachbefähigter und schwachsinniger Kinder. (Wiener Neust., Folk. 56 S. 2 M.). — **Heilmann,** Erster Seminarl., K., Forderungen der gegenwärtigen Zeit an den Volksschulunterricht. (Halle a/S., Schrödel. 15 S. 0,60 M.).

b) Aufsätze. **Dr. W. Hollenbach,** Die Zielangabe im erziehenden Unterrichte. (Lehrztg. f. Thür. 10—11). — **Rud. Schubert,** Der darstellende Unterricht. (D. Schulpr. 10). — **A. Schäffer,** Fremdes und Heimisches im Unterrichte. (Pädag. 5). — **R. Christian,** Über die Konzentration im Unterrichte. (Schles. Schulztg. 3). — **P. Zillig,** Ergebnisheft oder Leitfaden? (Praxis der Erziehungssch. 1).

d. Sozialpädagogik.

a) Bücher. **N. N.,** Körper-Erziehung und Schulreform. Von einem rheinischen Juristen. Hannover-Linden, Manz & Lange. 26 S. 50 Pf.). — **Grünweller,** Hptl., Die Arbeiterschutzgesetzgebung. Für die Volksschule. (Mühlheim, Bädecker. 31 S. 20 Pf.). — **Reufs,** Sem.-Lehr., Franz, Die philanthropisch-pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. (Lpzg., G. Fock. 51 S. 0,60 M.).

b) Aufsätze. **Lamby,** Die Ursachen der Verwahrlosung und der sittlichen Gefährdung der Kinder und deren Rettung. (D. Volkssch. 81). — **G. Gesell,** Sozialdemokratie und Volksschule (Päd. Bl. 1). — **N. N.,** Unsere Pflichten gegen die heranwachsende Jugend. (Lehrer-Ztg. f. Thür. 4—5).

3. Gesinnungsunterricht.

a. Religion.

a) Bücher. **H. Scherer,** Schulinspektor, Der Religionsunterricht in der deutschen Nationalschule. (Zwickau, R. Zückler. 30 S. 0,60 M.). —

Evers, Gymnas.-Oberl., M., u. Gymnas.-Prof. Dr. **J. Fauth**, Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht. 1. Abt., 1. Heft. Die Bergpredigt. (Berlin, H. Reuther. 16. S. 20 Pf.). — **Köstlin**, Lehr., Dr. Fr., Leitfaden zum Unterricht im Alten Testament f. höhere Schulen. (Freiburg i. B., Mohr. VIII., 123 S. m. 6 Abb. 2 M.). — **Müller-Saalfeld**, Rekt., Verwertung religiöser Stoffe zur Betrachtung sozialer Fragen in der Schule. (Lpzg. R. Richter. 29 S. 0,50 M.).

b) *Aufsätze.* **N. N.**, Behandlung des Kirchenliedes: Was Gott thut, das ist wohlgethan. (D. Schulpr 11). — **N. N.**, Jesus und die Sünderin. (Praxis d. Erziehungssch. 2). — **R. Fritzsche**, Deutsche Kirchengeschichte. (Praxis d. Erziehungssch. 2). — **L. Heinemann**, Materialien zur Behandlung von Bibelsprüchen. (D. Schulpr. 8. 10). — **G. Schulze**, die Bekämpfung der Sozialdemokratie durch den evangelischen Religionsunterricht. (Haus u. Schule 10—13). — **N. N.**, Wir sollen unsern Nächsten nicht fälschlich belügen (D. Schulpr. 5. 6). — **Hugo Grosse**, Bibelbilder und Bilderbibeln. (Päd. Warte 14—19).

b. Geschichte.

a) *Bücher.* **Andrä**, J. C. und Dr. **Otto Hoffmann**, Kleine Sagenkunde. Erzählungen aus der griechischen und deutschen Sage. Für den ersten Unterricht in der Geschichte. (Leipzig, Voigtländer. III., 114 S. 80 Pf.). — **Ommerborn**, C., Der Geschichtsunterricht unter besonderer Berücksichtigung der neueren Erlasse. (Charlottenburg, C. Ulrich & Co. 64 S. 0,80 M.). — **Schillmann**, Rich., Vaterländische Geschichten. Für den ersten Unterricht. (Berlin, L. Öhmigke. III., 72 S. 0,60 M.). — **Schwahn**, Walth., Hülfsbuch f. den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe höh. Lehranstalten. 1. Tl.: Geschichte der Griechen und Römer. (Hamburg, Meifsner. 58 S. 0,40 M.). — **Sermond**, Kreis-Schulinsp., H., Bilder aus der deutschen und brandenburgisch-preufsischen Geschichte f. d. Oberstufe kathol. Volksschulen. (Leipzig, Peter. 56 S. mit 34 Abb. u. 3 Karten 0,30 M.). — **Holdermann**, Prof., Karl u. Lehr. Rich. **Setzefandt**, Bilder u. Erzählungen aus der allgemeinen und deutschen Geschichte. (Lpzg., Freytag, 3. Teil, 3,70 M.).

b) *Aufsätze.* **N. N.**, die verschiedenen Gattungen der Geschichtsschreibung und ihre pädagogische Bedeutung. (Allg. d. Lehrerztg. 9—11). — **R. Fritzsche**, Präparationen zur Geschichte der Völkerwanderung. (Schulpr. 1). — **R Fritzsche**, Präparationen für den heimatlichen Sagenunterricht in der Volksschule. (Praxis der Erziehungssch. 1). — **Fr. Polack**. der Ausbau des vaterländischen Gedankenkreises. (Rh. Bl. 1. 2). — **R. Fritzsche**, Die Geschichte des engeren Vaterlandes in der Volksschule. (D. Schulpr. 3. 4).

c. Gesang.

Aufsätze. **O. Fichtner**, der Gesang im ersten Schuljahre. (D. Schulpr. 8. 9).

4. Sachunterricht.

a. Geographie.

a) *Bücher.* **Hefsler**, Karl, Allgemeine Erd- und Himmelskunde f. d. Volkssch. (Leipzig, G. Lau. 61 S. m. Abb. 0,80 M.). — **Schneider**, Bürgerschulleh., Emil, Deutschland in Lied, Volksmund und Sage. (Hilchenbach, Wiegand. VI., 176 S 1,20 Mk.). — **Diekmann**, Lehr, Dr. Fr., Leitfaden f. die mathematische Geographie. (Wiesbaden, Bollong. 52 S. 0,50 M.). — **Tromnau**, Lehrer, Adf., Erdkunde für Volksschulen und kleinere Mittelschulen. Mit 9 Holzschnitten und 22 Typenbildern. (Halle a. S., Schrödel.

IV., 185 S. 0,65 M. — **Tromnau,** Lehr., Adf.. Schulgeographie f. Mittelschulen u. höh. Mädchenschulen. 1. Teil. Grundstufe mit 7 Holzschnitten und 22 Typenbildern. (Halle a. S., Schrödel. IV, 116 S. 0,65 M.).

b) Aufsätze. **N. N.,** Die Balkanhalbinsel (D. Schulpr. 1. 2). — **N. N.,** Bemerkungen über den gegenwärtigen astronomisch-geographischen Unterricht. (D. Schulztg. 23). — **Tischendorf**, der Unterricht in der Vaterlandskunde. (D. Schulpr. 7). — **Maria Lischnewska**, Die Geographie von Deutschland auf der Mittelstufe der Volksschule. (Lehrerin 10). — **A. Gild,** Heimatskunde (Volksschulfr. 2).

b. Naturgeschichte.

a) Bücher. **Kellermann,** Realsch.-Lehr., Dr. Chr., Leitfaden für den naturkundlichen Unterricht. Mineralogie. (Bamberg, Buchner. VI, 55 S. 1 M.). — **Seyfert**, Schuldir., Rich., (Natur-)Beobachtungshefte (Lpzg., Wunderlich. 0,32 M.). — **Ebenhoech**, Dr. P., Der Mensch, oder wie es in unserm Körper aussieht u. wie seine Organe arbeiten. Mit zerlegbaren Abbild. (Efslingen, Schreiber. 16 S. m. Fig. 1,50 M.). — **Lay,** M. A., Psychologische Grundlagen des erziehenden Unterrichts u. ihre Anwendung auf die Umgestaltung des Unterrichts in der Naturgeschichte. (Bühl, Konkordia. XI, 113 S. 1,20 M.).

b) Aufsätze. **Franz Schleichert**, Pflanzenphysiologische Schul-Versuche. (Päd. Warte 23). — **Dr. Männel**, Die Lebensgemeinschaft im naturwissenschaftlichen Schulunterrichte. (Päd. Warte 19. 20).

c. Naturlehre.

a) Bücher. **Levin**, Dr., Method. Leitfaden f. den Anfangsunterricht in der Chemie unter Berücksichtigung der Mineralogie. (Braunschweig, Salbe. VI., 106 S. m. 83 Abb. 2 M.).

5. Sprachunterricht.

a. Sprechen und Lesen.

a) Bücher. **Hessel,** Karl, Mustergedichte. Zum Schulgebrauch ausgewählt. II. Tl. X. Untere Mittelstufe. (Bonn, E. Weber. IV., 144 S. 1 M.). — **Hessel**, Karl, Musterprosa. Zum Schulgebrauch ausgewählt. II. Tl. I. Untere Mittelstufe. (Bonn, E. Weber. 203 S. 1,30 M.) — **Kindervater,** Kant., J., Wandlesetafeln. Imp.-Fol. (Braunschweig, Wollermann. 4,50 M.). — **Kupfer,** Reg.- u. Schulrat, Ed, Anleituug und Sprachstoffe zur Erlernung von freien deutschen Sprechübungen in utraquistischen Schulen. (Breslau, F. Hirt. 116 S. 1,25 M.). — **Schanze,** Rekt., J., u. Lehr. **W. Schanze**, Lesebuch f. städtische und gewerbliche Fortbildungsschulen in drei aufsteigenden Kursen. (Wittenberg, R. Herrosé. XII., 403 S. 1,60 M.). — **Fassbach,** Lehr., Karl, Der Anschauungsunterricht in Theorie und Praxis. Unter Berücks. der method. Behandlung der Anschauungsbilder. (Leipzig, Siegismund u. Volkening. 216 S. 2,40 M.).

b) Aufsätze. **G Gruhnwald,** Über die Behandlung von »Schillers Wilhelm Tell« in einer mehr als 6klassigen Mittelschule. (Mittelsch. 5). — **Th. Werner**, Des Knaben Berglied (Lehrer-Ztg. f. Thür. 1). — **Hauschild,** Behandlung des Gedichtes: Storch und Spatz. (D. Schulpr. 7). — Dr. **Stiefel**, Zu Schillers Wilhelm Tell. (Schw. päd. Zeitschr. 1). — **N. N**, Das Gewitter. Eine Präparation nach den formalen Stufen. (Schpr. 1). — **F. Lehmensick**, Der Leseunterricht auf der Oberstufe der einfachen Volksschule nach Ziel und Methode (Päd. Studien 1).

b Schreiben.

a) Bücher. **Elm**, Realschull., Hugo, Die deutsche Steilschrift, die Schulschrift der Zukunft (Bielefeld, Helmich. 90 S. m. 4 Taf. 0,80 M.). **Stäbler,** Schulvorsteher, G., Diktate f. die Elementarklassen. (Stuttgart, Steinkopf. IV., 96 S. 0,60 M). — **Meifsner**, Lehr., Rich., Steilschrift. Was ist von der Forderung zu halten, dafs in der Volksschule an Stelle der Schrägschrift die Steilschrift treten müsse? (Wurzen, Kiesler. 15 S. 0,25 M.). — **Schneider**, Ch., Sem.-Lehr., Der Schrift- und der Schreibunterricht. (Bielefeld, Helmich. 16 S. 0,40 M). — **Alexandre,** J. J, Theoretisch praktischer Lehrgang der Rundschrift. (Strafsburg, Druckerei u. Verlagsanst. 2 Hefte à 20 Pf),

b) Aufsätze. **H. W. Oppermann**, Zur Steilschriftfrage. (Hannov. Volksschulblatt 4—5). — **K. Walterhöfer**, Steilschrift. (Lehrer-Ztg. f. Thüringen 7). — **Dr. med. Schreiber**, Zur Steilschriftfrage (N. päd. Ztg. 2). — Otto Janke, Steilschrift oder Schrägschrift. (Schulpr. 2).

c. Aufsatz und Grammatik.

a) Bücher. **Übelacher**, Lehr., M., Deutsche Aufsatzschule f. Schul- und Selbstunterricht. (Berlin, A. Schultze. 408 S. 3 M.). — **Engelien**, Die Wortbildung für den Schulgebrauch methodisch dargestellt. (Berlin, A. Schultze. 45 S. 0,30 M.). — **Hähnel** u. **R. Patzig**, Deutsche Sprachschule in konzentrischen Kreisen mit besonderer Berücksichtigung der Wortbildung u. Wortbedeutung (Lpzg, Hirt u. Sohn. 4 Hefte. 0,95 M.). — **Kobmann**, Geo. Rechtschreibübungen 2 Bücher. Aufgaben f. Schüler im reiferen Alter. (Nürnberg, H. Korn III, 144 S 1,20 M.). — **Althoff**, G., Deutsche Sprachschule. Aufgaben f. den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung und Sprachlehre. Ausgabe C. (Harburg, G. Elkan. VI, 100 S. 55 Pf.). — **Althoff**, G., Der deutsche Sprachunterricht auf neuer Bahn. (Harburg, Elkan. 8 S. 10 Pf.).

b) Aufsätze. **Kolb**, Zur Umgestaltung des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre (Wiesb. Schulbl. 2—4). -- **Knilling**, Zur Methodik des Aufsatzunterrichts (Schulpr. 1). — **F. W. D. Krause,** Zur Umgestaltung des sprachlichen Unterrichts in der Volksschule. (Päd. Ztg. 8. 9) — **L. Kiesgen,** Die schriftliche Beschäftigung in der vierklassigen Volksschule (Kath. Schulk. 9).

d. Neuere Sprachen.

a) Bücher. **Günther**, Rektor, Dr., Französische Gespräche für den Schulgebrauch. (Danzig, A. W. Kafemann. III, 81 S 1,20 M.). — **Peters**, J. B., Französische Verbalformen der erstarrten (unregelmäfsigen) Konjugation zur Übung des freien mündlichen und schriftlichen Ausdrucks. (Lpzg., A. Naumann. IV, 71 S. 0,60 M.). — **N. N.**, Lehrgang der französ. Sprache f. die ersten Anfangsgründe d. Unterrichts. (Berlin, Mittler u. Sohn. 2 Teile. 1,60 M.). — **Görlich**, Dr., Eine Grammatik der englischen Sprache. (Paderborn, Schöningh. X, 184 S. 2 M.).

b) Aufsätze. **Böse**, Der fremdsprachliche Unterricht in der Mittelschule mit besonderer Berücksichtigung des Englischen. (Mittelsch. 1. 2).

6. Zahl- und Formunterricht.

a. Rechnen.

a) Bücher. **Glasmacher** u. **Schmitz**, Anleitung zum Rechenunterricht. Strafsburg i. E., J. H. E. Heitz. 113 S. m. 1 Taf. 1,60 M.). — **Stuchl**, Lehr., G., Das Rechnen im Anschlufs an den Realunterricht. 500 aus speziellen Sachgebieten ausgewählte Rechnungen für die Mittelstufe der

Volksschule. (Bern, Schmid, Franke u. Comp. VII, 47 S. 0,60 M.). — **Fickenwirth**, Sem.-Lehr., Otto, Methodik f. d. einheitlichen Rechenunterricht. (Breslau, F. Hirt. 228 S. 2 M.). — **Braune**, Erster Sem.-Lehr., Der Rechenunterricht in der Volksschule. Ein methodisches Handbuch. (Halle a. S. Schrödel. VIII, 185 S. 2,50 M.).

b) *Aufsätze.* **W. Strafsburger**, Über das Rechnen im Zahlenraume bis 20. (D. Schulpr. 11. 12). — **N. N.**, Veranschaulichung des Zahleninhaltes 4. (D. Schulpr. 9). — **N. N.**, Operationen mit der Zahl 12. (D. Schulpr. 8). — **K. Helmprich**, Wie ist der Rechenunterricht zu erteilen, um Selbständigkeit, Sicherheit und Schnelligkeit im Kopfrechnen zu erzielen? (Schulbl. d. Prov. Sachsen 3. 4). — **A. Braune**, Invaliditäts- und Altersversicherung. (Mittelsch. 1).

b. Raumlehre.

a) *Bücher.* **Kleinschmidt**, Karl, Allgemeine Arithmetik in ihrer Beziehung zum praktischen Rechnen f. den Selbstunterricht insbesondere der Präparanden dargestellt. (Wismar, Hinstorff. VIII. 107 S. 3 M.). — **Martus**, Real-Gymn.-Dir., Prof. H. C. E., Raumlehre für höhere Schulen. 2 Tl.: Dreieckrechnung und Körperlehre. (Bielefeld, Velhagen & Klasing. VIII, 260 S. u. Fig. 3,50 M.).

b) *Aufsätze.* **P. Kuntz**, Berechnung eines rechtwinkligen Paralleltrapezes. (D. Schulpr. 9).

c. Zeichnen.

a) *Bücher.* **Fenner**, Zeichenunterricht durch mich selbst und andere. (Zürich, Orell Füfsli u. Comp. 84 S. u. Illustr. 2,40 M.). — **Stüler**, Prof., Fdr., Die natürlichen Anschauungsgesetze d. perspektivischen Zeichnens. (Breslau, M. Woywod. 12 S. m. Taf. 3 M.). — **Gehler**, P., Methodisch geordneter Übungsstoff f. Freihand u. geometr. Zeichnen. 72 Blätter. (Lpzg., B. Klinckhardt. 3,60 M.).

b) *Aufsätze.* **Fr. Kielst**, Der Zeichenunterricht in Verbindung mit andern Unterrichtsfächern. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 10—14). — **F. Peltz**, Der Zeichenunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule und Vorschläge zur Umgestaltung desselben. (Nordd. kath. Schulztg.).

7. Turnen und Handarbeiten.

a. Turnen.

a) *Bücher.* **Nietmann**, Turnl., A., Reigentänze, Charakter- u. Waffentänze. (Leipzig, E. Strauch. VIII, 248 S. m. 284 Fig. 2,80 M.). — **Hermann**, Turninsp., Aug. Die Schulspiele der deutschen Jugend. (Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 30 S. 0,40 M.). — **Schenkendorff**, J. u. Dr. **F. A. Schmidt**, Über Jugend- u. Volksspiele. (Jahrg. 1892. Hannover-Linden, Manz u. Lange. 111 S. 1 M.).

b) *Aufsätze.* **N. N.**, Stoy und seine Veranstaltungen inbetreff der erzieherischen Leibesübungen. (N. d. Schulztg. 10). — **J. Spühler**, Der Turnlehrer und seine Aufgabe. (Schw. päd. Ztg. 1).

b. Knaben-Handarbeit.

Aufsätze. **Gorke**, Die Volksschule und der Handfertigkeitsunterricht. (Aus d. Schule. 10. 11).

8. Schulverwaltung, -Organisation und -Ausstattung.

a) *Bücher.* **Janke**, Otto, Der Beginn der Schulpflicht. Ein Beitrag zur Erörterung dieser Frage. (Bielefeld, Helmich. 70 S. m. 8 Tab.

1 M.). — **Müller,** G., Zur Vorschulfrage. Beleuchtung der Schrift des Herrn Direktor Kaiser: »Ist es ratsam, die Vorschulen aufzuheben. (Barmen, D. C. Wiemann. 31 S. 0,40 M.). — **Schwensfeder,** Rekt., L., Drei Schulkategorien. Ein Beitrag zur zeitgemäfsen Organisation u. gesetzlichen Regelung des preufs. mittleren Schulwesens. (Berlin, L. Öhmigke. III, 89 S. 1 M.). — **Steger,** Rekt., A., Welche Gründe sprechen gegen eine unbedingte Durchführung der Schulklassen? (Halle a/S., Schrödel. 19 S. 0,50 M.).

b) Aufsätze. **N. N.,** 6-, 7- oder 8-stufige Volksschule. (N. p. Ztg. 11). — **Dörpfeld,** Zur Schulverfassungsfrage. (Ev. Schulbl. 2). — **G. Gräfe,** Die Durchführung der Schulklassen. (Päd. Warte 24. 25). — **H. Wigge,** Das pädagogische Prüfungswesen in Frankreich. (Päd. Ztg. 1—3). — **N. N.,** Ist die doppelseitige Beleuchtung der Schulzimmer zu verwerfen? (Hannov. Volksschulbote 26). — **N. N.,** Über die Durchführung der Schulklassen. (Schles. Schulztg. 4). — **P. Speer,** Hilfsklassen für schwachbefähigte Schüler. (N. päd. Ztg. 5).

9. Lehrer und Lehrerinnen.

a) Bücher. **H. Wigge,** Mittelschull., Die Stellung des Lehrers in der inneren Verwaltung der Schule und die Beurteilung seiner Lehrfähigkeit. (Bielefeld, Helmich. 13 S. 40 Pf.), — **Backhaus,** Rekt., W., Die Lehrerbildung. (Stettin, J. Burmeister. 32. S 0,50 M.). — **Kühner,** Dr. A., Der Wächter der Gesundheit (Neuwied, Heuser. 49 S. 0,60 M.). — **Trunk,** Hans, Die Volksschuljugend im Spiegel der Mitwelt. (Prag, Leuschner und Lubensky. IV., 66 S. 0,80 M.).

b) Aufsätze. **Dr. K. Just,** Otto Frick. (Praxis der Erziehungssch. 2). — **Aug. Gasser,** Die Fortbildung des Lehrers. (Wiesb. Schulbl. 5). — **Dr. Wohlrabe,** Otto Frick, Gedächtnisrede (D. Bl. f. erz. Unt. 8. 9). — **Dr. Männel,** Zum Gedächtnis O. Fricks. (Päd. Warte 22). — **E. Polz,** Der deutsche Lehrerverein in seiner Bedeutung für die Einigung Alldeutschlands Lehrer. (Lehrerztg. f. Thür. 6). — **Anna Blum** u. **Clara Deickert,** Diesterweg in seiner Bedeutung für die Lehrerinnenvereine. (Lehrerin 8).

10. Jugend- und Volksschriften.

Decken, C. v. der, Gott ist der Waisen Vater. Eine Erzählg. f. die Jugend. — Hilf dir selbst, so hilft dir Gott! Eine Erzählg. f. die Jugend. Von Th. Griesinger. (79 u. 157 S. m. 2 Farbendr. Stuttgart, Schmidt & Spring 2,25 M.). — **Jugendheimat.** Jahrbuch f. die Jugend zur Unterhaltg. u. Belehrg. Hrsg. unter Mitwirkg. vieler Jugendfreunde v. Hermine Proschko. Mit Orig.-Deckenbild v. Alois Greil, 5 Orig.-Farbenbildern u. vielen schwarzen Orig.-Zeichngn. v. Emilie Proschko u. Ernst Pefsler, sowie anderen Abbildgn. 6. Jahrg. gr. 8. (IV, 414 S. Graz, Verlag »Leykam«. geb. in Leinw. 6 M.). — **Jugendlaube.** Hrsg. v. Hermine Proschko. 2. u. 3. Bdchn. 16. Mit je 1 Bild. (Graz, Verlag »Leykam«. kart. 70 Pf.). Inhalt: 2. Aus Österreichs Lorbeerhain. Drei Erzählgn. aus dem Leben dreier lorbeergekrönter edler Kinderfreunde v. Hermine Proschko. (III, 80 S.) — 3. Märchenstraufs. Fünf Märchen. Hrsg. v. Hermine Proschko. (III, 98 S.). — **Linden,** Frz., Die Tiere in der christlichen Legende. 70 Erzählgn. zur Unterhaltg. u. Erbaug., besonders f. d. Jugend. 12. (96 S. m. Bildern. München, Litterar. Institut Dr. M. Huttler. kart. 1 M.). — **Märchen,** das, vom Bismarck u. der Kaiserkrone. gr. 4. (II, 13 S. m. Text-Bildern, farb. Titel u. 6 Farbendr. Frankfurt a. M., W. Rommel. kart. 3 M.). — **Reicke,** V., Buffalo Bill. Seine Erlebnisse u. Abenteuer im wilden Westen. Mit

4 Bildern in Farbendr. v. Fritz Bergen. 8. (176 S. Stuttgart, Schmidt & Spring. kart. 3 M.). — **Rudolph,** Schuldir., Ernst, Briefe an Deutschlands Töchter. Mitgabe auf ihren Lebensweg. 8. (III, 188 S. Dresden, W. Reuter. 2,20 M.). — **Schanz,** Frida, Rottraut u. Ilse. Erzählung f. junge Mädchen. Mit 6 Tonbildern v. Eug. Klimsch. 8. (III, 249 S. Bielefeld, Velhagen & Klasing. geb. in Leinw. 5,50 M.). — **Baltz,** Johanna, Die Puppenfee. Ein Weihnachtsmärchen. 8. (27 S. m. Textbildern u. 4 Farbendr. Elberfeld, S. Lukas. kart. 1 M.). — **Bechsteins,** Ludw., schönste Märchen. Hrsg. v. Gust. Schalk. Mit 6 Farbendr.-Bildern v. G. Bartsch. 8. (III, 300 S. Düsseldorf, F. Bagel. kart. 3 M.). — **Bromberger,** O., Quak, quak! Ein lust. Bilderbuch. Text v. W. Herbert. gr. 4. (35 S. m. farb. Bildern. München, Braun & Schneider. kart. 5 M.). — **Heinze,** W., Zehn Fürstinnen auf dem Throne der Hohenzollern in Brandenburg-Preufsen. In Lebensbildern f. die Jugend geschildert. gr. 8. (100 S. mit 7 Bildnissen. Hannover-Linden, Manz & Lange. 1,50 M.). — **Herzblättchens** Zeitvertreib. Unterhaltungen f. kleine Knaben u. Mädchen zur Herzbildg. u. Entwickelg. der Begriffe. Hrsg. v. Thekla v. Gumpert. 36. Bd. Mit 24 Farbendr.-Bildern u. zahlreichen Textilillustr. v. J. Höppner, E. Limmer, B. Mühlig u. a. 4. (V, 190 S. Glogau, C. Flemming. kart. 5,25, geb. 6 M.). — **Maienzeit.** Album der Mädchenwelt. Mit Beiträgen von Frdr. v. Bodenstedt, Vict. Blüthgen, Frl. Dahn u. a. Lex.-8. (192 S. m. Bildern. Union. geb. in Leinw. 6,75 M.). — **Noeldechen,** W., Die Zwillingsbrüder. Eine Erzählg. aus dem Zeitalter d. 30jähr. Krieges f. die deutsche Jugend. Mit 16 Tonbildern v. Geo. Koch. gr. 8. (V, 586 S. Bielefeld, Velhagen & Klasing. geb. in Leinw. 9 M.). — **Pajeken,** Frdr. H., Das Geheimnis d. Karaïben. Eine Erzählg. aus den Tropen Südamerikas f. die reifere Jugend. Mit 8 Holzschn. nach Orig.-Zeichngn. v. Joh. Gehrts. gr. 8. (V, 184 S. Glogau, C. Flemming. geb. in Leinw. 5 M.). — **Pederzani-Weber,** Jul., Auf rauhen Pfaden. Abenteuer und Erlebnisse. Nacherzählt u geschildert. gr. 8. (Leipzig, A. Twietmeyer. geb. 3,50 M.). — **Philippi,** Maler, P., P. **Schröter,** Rob. **Engels,** Das Blaumännchen u. Frau Fichte. Zwei Märchen in Wort u. Bild. gr. 4. (13 farb. S. m. eingedr. Text. Elberfeld, S. Lucas. kart. 1,75 M.). — **Popper,** W., Märchen u. Geschichten f. grofse u. kleine Kinder. Mit 1 Farbendr.-Bilde aus der Kindergartenlaube u. 7 Initial-Illustr. in Holzschn. nach Originalen v. Fritz Bergen. (V, 143 S. Leipzig, E. Wartigs Verl. kart. 3,60 M.). — **Schäfer,** A., E. nette Gesellschaft. Ein Bilderbuch f. Kinder von 6 bis 10 Jahren. Illustr. v. F. Heiner. gr. 4. (24 Bl. m. farb. Abbildgn. Elberfeld, S. Lucas. kart. 3 M.). — **Stöckert,** Fanny, Prinzessin Beate. Novelle f. junge Mädchen. 8. (165 S. Glogau, C. Flemming. geb. in Leinw. 3 M.). — **Süs,** Wilh., Das Milchbrünnlein. Ein Bildermärchen. qu. 4. (24 S. mit farb. Abbildgn. Elberfeld, S. Lucas. kart. 2 M.). — **Töchter-Album.** Unterhaltungen im häusl. Kreise zur Bildg. d. Verstandes u. Gemütes der heranwachs. weibl. Jugend. Unter Mitwirkg. v. Fanny Berndt, Marie Bürkner, Martha Eitner u. a. hrsg. von Thekla v. Gumpert. 37. Jahrg. Mit 20 Farbendr.-Bildern u. zahlreichen Textillustr. v. Prof. H. Bürkner, W. Claudius, Prof. A. Diethe u. a. gr. 8. (XII, 576 S. Glogau, C. Flemming. kart. 6,75 M.). **Verena,** Sophie, lebende Blumen. Eine Erzählg. f. junge Mädchen. Mit 5 Vollbildern in Holzschn. 2. Aufl. 8. (314 S. Berlin, H. W. Müller. geb. in Leinw. 4,50 M.).

Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau.

No. 3. 1892. III. Jahrg.

I. Geschichte und Grundwissenschaften der Pädagogik. [Seite 17

a. Geschichte der Pädagogik.

a) Bücher. **W. Böttlcher**, Die Erziehung des Kindes in seinen ersten 6 Jahren nach Pestalozzi und nach Comenius (Znaim, Fournier & Haberler. 22 S. 50 Pf.). — **R. Castens**, Sem.-Dir., Über »Eins ist not« von J. A. Comenius. (Znaim, Fournier & Haberler. 22 S. 50 Pf.). — **Prof. Joh. Smaha**, Comenius als Kartograph seines Vaterlandes, m. e. Neudruck der Karte des Comenius. (Znaim, Fournier u. Haberler. 48 S. 2 M.) — **Dr. Paul Stötzner**, Gymn.-Oberl., Ratichianische Schriften. I. (Lpzg., R. Richter. 88 S. 0,80 M.). — **Schumann**, Reg.- u. Schulr., Dr., Zur 300jährigen Jubelfeier des Amos Comenius. (Neuwied, Heuser. 40 S. 0,60 M.). — **Grundig**, Rekt., J., Amos Comenius nach seinem Leben und seinen Werken. (Gotha, Thienemann. 90 S. 1 M.). — **Hummel**, Stadt-Pfarrer, Lic., Frdr., Amos Comenius, der Begründer der neueren Lehrart. (Barmen, Klein. 32 S. 20 Pf.). — **Pappenheim**, Gymn.-Oberl, Prof., Dr. Eug., Amos Comenius. Denkrede. (Berlin, Öhmigke. 44 S. 0,60 M). — **Latt, W.**, Gedächtnisblatt zum 300jährigen Geburtstag des Amos Comenius. (Bielefeld, Helmich. 22 S. 0,40 M.). — **Mangner, Ed.**, Die Inquisition in der Leipziger Ratsfreischule. Ein Beitrag zur deutschen Schulgeschichte. (Lpzg., Klinkhardt. 251 S. 3 M.). — **Raumer**, K. v., Amos Comenius. (Gütersloh, Bertelsmann. 46 S. 0,60 M.). — **Dr. Wohlrabe**, Dr. O. Frick, Gedächtnisrede. (Langensalza, Beyer u. Söhne. 29 S. 0,40 M.). — **Holtsch**, Hugo, Comenius, der Apostel des Friedens. (Langensalza, Beyer u. Söhne 28 S. 0,30 M.). — **Bassermann**, H., Amos Comenius. (Heidelberg, Köster. 20 S. 0,40 M.) — **Kvacsala**, Prof. Dr., Amos Comenius, Sein Leben und seine Schriften. (Lpzg., Klinkhardt. 480 u. 89 S. 5,40 M.).

b) Aufsätze. **Wenzel**, A., Lavater und Pestalozzi. (D. Bl. f. erz. Unt. 15—22). — **M. Froschhauer**, Aug. Heinr. Niemeyer. (Repert. d. Pädag. 7). — **Dr. Otto Haupt**, Amos Comenius. (D. Schulpraxis 13—15). — **Schreiner**, Die Bedeutung des Amos Comenius für die Pädagogik. (D. Schulztg. 13 u. 14). — **Bohnenstädt**, Amos Comenius. (Haus u. Schule 13—17.) — **Henry Cassel**, Johann Amos Comenius. (Hannov. Schulztg. 12—15). — **Butzer**, Amos Comenius. (Frankf. Schulztg. 8. 9). — **Rifsmann**, Amos Comenius. (Schles. Schulztg. 13 u. 14. — **Dr. Otto Haupt**, Amos Comenius. (Deutsche Schulpraxis 14. 15). — **N. N.**, Welche Mängel zeigt die Erziehungsweise der Philanthropen. (D. Schulpraxis 13). — **Gesell**, Zum Ehrengedächtnis von Amos Comenius. (Allg. d. Lehrer-Ztg. 13) — **N. N.**, Comenius und Pestalozzi. (Allg. d. Lehrerztg. 12. 13). — **Meusch**, Amos Comenius. (Wiesb. Schulbl. 8. 9). — **Löper-Housselle**, Amos Comenius. (Lehrerin 13). — **P. Kuntz**, Zur Würdigung des Amos Comenius. (Mittelsch. 6). — **E. Grofs**, Amos Comenius. (N. Braunschw. Schulbl. 5. 6). — **J. L. Müller**, Amos Comenius. (Rep. d. Päd 6) — **Häse**, Amos Comenius. (N. päd. Ztg. 12. 13). — **Schreiber**, Amos Comenius. (Freie Schulztg. 26). — **Backhaus**, Amos Comenius. (Kathol. Schulztg f. Nordd. 13). — **Aron**, Urteile über dem Orbis pictus des Comenius. (Päd. Ztg. 12). — **Dr. Schumann**, Amos Comenius. (Rh. Schulmann 3). — **Butzer**, Amos Comenius. (Frankf. Schulzeitung 8. 9). — **Dr. Kreyenberg**, Des Thüringer Reformators Fr. Myconius Verdienste um das Schulwesen. (Päd. 8). — **Dr. Keferstein**, Zur Erinnerung

an Amos Comenius. (Päd. Bl. 2). — **Dr. Bergmann**, Aristoteles als Pädagog. (Päd. Bl. 2). — **Vogelsang**, Amos Comenius. (Ev. Schulbl. 5). — **Dr. Lorenz**, Basedows Philanthropin im Lichte neuerer Forschung. (Päd. Bl. 3). — **Th. Thyedmers**, Johann Michael Moscherosch. (Oldenburger Schulbl 575—577). — **N. N.**, Amos Comenius. (Oldenb. Schulbl. 578—582.)

b. Psychologie.

Aufsätze. **Dr. Grashey**, Das Gemüt und dessen Erziehung. (Volksschulfreund 17. 18). — **O. Flügel**, Über die Phantasie. (D. Bl. f. erz. Unt. 16. 17). — **N. N.**, Der Begriff des Gemütes. (D. Schulpraxis 5). — **A. Rohde**, Über Apperzeption und deren Anwendung im Unterrichte. (Bl. f. d. Schulpr. 6). — **N. N.**, Über die Entwickelung der Seele des Kindes. (Bl. f. d. Schulpraxis 5). — **Aug. Böhm**, Das Gewissen und seine Pflege. (Pädag. 9). — **Zimmermann**, Die Apperzeption nach ihrem Wesen und ihrer Bedeutung f. den Unterricht. (Wiesb. Schulbl. 16).

c. Physiologie.

Bücher. **Ufer**, Ch., Das Wesen des Schwachsinnes. (Langensalza, Beyer u. Söhne. 22 S. 0,25 M.)

2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Wilsdorf**, Schuldir., Rob., Die Erziehung. Pädagogische Aussprüche aus den Werken grofser Denker und Dichter. Dresden, Minden. 138 S. 1,50 M.). — **Kufs**, A., Wie hat sich die Volksschule dem Dialekte gegenüber zu verhalten? (Bielefeld, Helmich. 38 S. 0,50 M.). — **Männel**, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. (Langensalza, Beyer u. Söhne. 37 S. 0,45 M.). — **Tews**, J., Moderne Mädchenerziehung. (Langensalza, Beyer u. Söhne. 37 S. 0,30 M.). — **Dornblüth**, Dr. Fr., Die Gesundheitspflege der Schuljugend. (Stuttgart, d. Verlagsanst. 252 S. 3 M.).

b) Aufsätze. **M. Loeper-Housselle**, Schein und Wahrheit in der Erziehung. (Lehrerin 15). — **Ramien**, Die Schulbildung im Spiegel der neueren Pädagogik. (Oldenb. Schulbl. 585—590). — **N. N.**, Über Schülerausflüge. (Oldenb. Schulbl. 593 u. 594).

b. Regierung und Zucht

Aufsätze. **P. Joh. Thiel**, Die Erziehung der Persönlichkeit zum Charakter. (Rh. Schulm. 4). — **N. N**, Über individuelle Erziehung des Kindes durch die Volksschule. (Allg. d. Lehrerztg. 17—19). — **N. N.**, Erziehung und Sozialdemokratie. (Frankf. Schulztg. 10. 11). — **Otto Apel**, Durch welche Mittel erzieht die Schule zur Vaterlandsliebe? (Hannov. Schulztg. 17. 18).

c. Unterricht.

a) Bücher. **Kuntz**, Lehr., P., Aus der Praxis. 25 Lehrproben aus 6 verschiedenen Lehrfächern. (Langensalza, Schulbuchh. 100 S. 0,80 M.). — **Th. Pietsch**, Lehr., Eine Gefahr im Verzug. Betrachtung über das vorzeitige Vorrücken von Schülern mehrklassiger Volksschulen. (Bielefeld, Helmich 22 S. 0,40 M.)

b) Aufsätze. **N. N.**, Die methodische und konsequente Einübung des zum Verständnis gebr..chten Unterrichtsstoffes. (D. Schulpraxis 18. 19). — **Hugo Weber**, Vom Verknüpfen und Verweben der Unterrichtsstoffe. (Allg. d. Lehrerztg. 14—16) — **J. Langhammer**, Der erziehliche Wert des Unterrichts. (Freie Schulztg. 28).

d. Sozialpädagogik.

Aufsätze. **Dr. Borrasch,** Volkswirtschaftslehre im Unterrichte der Volksschule. (D. Schulztg. 17. 18). — **Johs. Tews**, Sozialdemokratische Pädagogik. (D. Bl. f. erz. Unt. 13. 14).

3. Gesinnungsunterricht.

a. Religion.

a) Bücher. **Hempel,** Schulr., Dr., Die Kirchengeschichte in der Volksschule. (Lpzg., Fr. Brandstetter. 32 S. 40 Pf). — **Krefsner,** Realsch.-Oberl., Dr. Adolf, Leitfaden f. den evang. Religionsunterricht an lateinlosen Schulen. (Berlin, Nicolai. 136 S. 1,40 M.). — **Malo,** Pf., H., Zur Katechismusfrage. Besprechung der Schrift von Dr. G. v. Rohden: »Ein Wort zur Katechismusfrage«, nebst positiven Gegenvorschlägen. (Gotha, Thienemann. 54 S. 0,80 M.). — **Zuck,** Otto, Die Evangelien des christl. Kirchenjahres. Eine Handreichung zur Gewinnung ethisch-religiöser Gedanken aus den Evangelien. 2 Teile. (Dresden, Kuhtmann. 5 M.). — **Hechtenberg,** Reg.- u. Schulr., A., Biblische Geschichten für die Oberstufe, erzählt und mit dem religiösen Lernstoff der Volksschule in Verbindung gebracht. (Gütersloh, Bertelsmann. 356 S. 0,80 M.) — **Wiethau,** Past., Leitfaden f. den Katechismusunterricht. (Osterwick, Zickfeldt. 76 S. geb. 0,45 M.).

b) Aufsätze. **Schumann,** Rob., Die Berufung durch den heil. Geist, an bibl. Beispielen erläutert. (Deutsche Schulpraxis 19). — **Rich. Vetter,** Die Behandlung des 6. Gebotes in der Volksschule. (Aus d. Schule 1). — **Vetter,** Zwei Katechesen über das 6. Gebot. (Aus d. Schule 1). — **Borchers,** Notwendigkeit der Übereinstimmung des Konfirmandenunterrichts mit dem Religionsunterrichte der Schule. (Hannov. Schulztg. 16). — **Keudel,** Stoffauswahl und Methode beim kirchengeschichtlichen Unterricht. (Aus d. Schule 2). — **Teupser,** Christi Gastpredigt. Luc. 14, 7—11. (Deutsche Schulpraxis 14). — **G. Schulze,** Die Bekämpfung der Sozialdemokratie durch den Religionsunterricht. (Haus u. Schule 9—13). — **Müller,** Die Verklärung. (Praxis der Erziehungssch. 8). — **Zauleck,** Zur Schulbibelfrage. (Ztschr. f. ev. Religionsunt. 8). — **Wittekindt,** Katechetische Grundlegung zu Dr. Luthers 5. u. 6. Gebot. (D. Volkssch. 17). — **H. Rösener,** Der evang. Religionsunterricht in der Mittelschule. (Mittelsch. 11. 12). — **N. N.,** Zur Behandlung des 6. Gebotes. (D. Schulpraxis 23—25).

b. Geschichte.

a) Bücher. **Becker,** Rekt., Dr. Herm., Vaterländische Geschichte für Seminaristen und Lehrer an Volks- und Bürgerschulen. 1. Teil. (Langensalza, Schulbuchh. XII, 203 S. 2,20 M.) — **Runge,** F. W., Zollernruhm und Preufsenehre. Lese- und Lernbuch f. die deutsche Jugend. (Langensalza, Schulbuchh. 146 S. mit 4 Karten. 1,20 M.). — **Schulze,** Rekt., A., Bilder aus der deutsch-preufsischen Geschichte f. 1—3kl. Volksschulen. (Osterburg, R. Danehl. 240 S. 2,50 M.) — **Seidel,** L. E., Vaterländische Geschichtsbilder. Ausg. A. Für die Hand der Kinder in Volksschulen. (Langensalza, Schulbuchh. 84 S. 0,40 M.). Ausgabe B. Für die Hand der Kinder in Bürger- und Mittelschulen. (Langensalza, Schulbuchh. 124 S. 0,70 M.). — **Seidel,** L. E., Vollständige Präparationen auf den Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger- und Mittelschulen. 2 Bd. (Langensalza, Schulbuchh. 324 S. 2,80 M.). — **Queifser,** Schuldir., Jul., Der Geschichtsunterricht in der Volksschule unter Bezugnahme auf die Reformgedanken unseres Kaisers. (Meifsen, Häfer. 24 S. 0,35 M.). — **Kahnmeyer,** L. u. H. **Schulze,** Schulinsp., Der erste Geschichtsunterricht. Für

die Hand der Schüler. (Bielefeld, Velhagen u. Klasing. 49 S. 0,40 M.). — **Hoffmeyer**, Geschichte auf Grund des kaiserlichen Erlasses. (Breslau, Hirt. 72 S. 0,50 M.). — **Schillmann**, Oberl. a. D., Rich, Schule der Geschichte. 3. u. 4. Teil. (Berlin, Nicolai. à 1 M.). — **Schiffels**, Lehr., Jos., Geschichtsbüchlein. Für mehrklassige Schulen. (Paderborn, Schöningh. 74 S. 0,40 M.).

b) Aufsätze. **Dr. Schwatlo**, Die Hauptmängel der für den Schulunterricht bestimmten Geschichtslehrbücher. (Volksschulfreund 14—16). — **N. N.**, Der Geschichtsunterricht in Verbindung mit der Gesellschaftskunde. (Ev. Schulbl. 4). — **O. Franke**, Die Generationenlehre als Versuch einer naturgemäfsen Periodenbildung in der Geschichte. (Neue päd. Ztg. 14—16). — **Rosenberg**, Die Verwertung der Quellen im Geschichtsunterrichte der Lehrerseminare. (Päd. Bl. 2). — **A. Günther**, Kulturgeschichte. (Päd. Ztg. 22). — **Brück**, Verbindung der vaterländischen Geschichte mit der vaterländischen Geographie. (Kath. Schulztg. f. Nordd. 21—23). — **Dr. W. Hollenberg**, Allerlei über Dörpfelds Gesellschaftskunde. (Ev. Schulbl. 5). — **Burnet-Goldschmidt**, Bürgerlicher Unterricht in Frankreich. (Päd. Warte 35). — **Meyer**, Haben wir Ursache, Heimatsgeschichte zu treiben und, soweit es thunlich ist, auch in unseren Schulen zu lehren. (Oldenb. Schulbl. 592, 594 u. 595).

c. Gesang.

a) Bücher. **Förster**, Lehr., Dirig., Chorgesangschule. Ein methodisch-prakt. Übungs- und Liederbuch für den Gesangunterricht. 3 Hefte. (Kiel, Lipsius u. Tischer. 1,65 M.). — **Trarbach**, Hauptl., Kleine Gesangschule. Theoretisch-praktische Anweisung zur Erteilung des Gesangunt. (Neuwied, Heuser. 64 S. 1 M.). — **Apitz**, Lehr., Gesangübungen nach Noten. (Berlin, Öhmigke. 69 S. 0,50 M.).

b) Aufsätze. **Gustav Apitz**, Gedanken über den Unterricht im Gesang. (D. Schulztg. 19). — **Busse**, Betrachtungen über die Methodik des Gesangunterrichts. (Schulbl. d. Prov. Sachsen 19—22).

4. Sachunterricht.

a. Geographie.

a) Bücher. **Brust**, H. u. H. **Berdrow**, Lehrer, Geographie für mehrklassige Schulen, 3 Teile. (Berlin, Mecklenburg. à 30 Pf.) — **Grüllich**, Schulrat, A., Zur Geographie Deutschlands in der einfachen Volksschule. 1. Hälfte: Süddeutschland. Mit Karte. (Meifsen, Schlimpert. 1,20 M.). — **Göttsch**, Ad., Geographische Handrisse. Ein Hilfsmittel f. das geogr. Zeichnen in der Schule. 1. Heft: Deutschland. (Flensburg, Westphalen. 15 Taf. m. 1 Bl. Text. 0,50 M.). — **Ebeling**, Lehr., Dr. Max, Einführung in das Kartenverständnis. Eine method. Anleitg. f. den geogr. Anfangsunterricht. (Berlin, Wermann. 55 S. m. 18 Abb. 1 M.).

b) Aufsätze. **Konrad Moifsl**, Anschauliches vom Globus. (Freie Schulztg. 34—35). — **Jul. Tischendorf**, Das Harzgebirge. (D. Schulpraxis 16. 17). — **N. N.**, Über vergleichende Erdkunde und ihre Verwertung im Volksschulunterrichte. (Aus d. Schule 2). — **Paul**, Vorder-Indien. (Aus d. Schule 2). — **N. N.**, Eine wichtige Reform unserer Schulwandkarte. (N. Bad. Schulztg. 23). — **Dr. K. Hellmann**, Das Königreich Dänemark. (Päd. Bl. 3).

b. Naturgeschichte.

a) Bücher. **Buckendahl**, Oberl., Dr. A., Lesebuch zu e. methodischen Unterricht in der Botanik. Für höhere Lehranstalten. (Düsseldorf, Selbstverlag. 5 Hefte. 3,40 M.). — **Färber**, Lehr., Dr. Friedr., Natur-

geschichte für höhere und mittlere Mädchenschule. 1. Teil. (Hanau, Alberti. 100 S. 0,90 M.). — **Kahnmeyer**, L. u. H. **Schulze**, Der erste Naturgeschichtsunterricht. Nach Lebensgemeinschaften geordnet und für die Hand der Schüler bearb. (Bielefeld, Velhagen u. Klasing. 81 S. 0,60 M.). — **Schlitzberger**, S., Unsere verbreiteten Giftpflanzen. In 8 Tafeln. Mit Text. (Kassel, Fischer. à 0,80 M.).

b) Aufsätze. **Fritz Witt**, Gedanken über den botanischen Unterricht in der einfachen Volksschule. (Schulpraxis 9). — **Schleichert**, Über pflanzenbiologische Schulsammlungen. (Päd. Warte 27). — **Paul Koch**, Das Eichhörnchen. (Deutsche Schulpraxis 12. 13). — **Borchers**, Der Kohlweifsling. (Aus d. Schule 3). — **R. Jüllcher**, Der Regenwurm. (D. Schulpraxis 20). — **N. N.**, Das Herbarium in der Volksschule. (Schw. Lehrer-Ztg. 23).

c. Naturlehre.

a) Bücher. **Busch**, Dr. Jul., Vorbereitender physikalischer Lehrgang. 1. Tl. Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne. (Mülheim a/R., Bädeker. 24 S. 0,25 Pf.). — **Winter**, Gymn.-Prof, W., Grundrifs der Mechanik und Physik f. Gymnasien. (München, Th. Ackermann. 331 S. 3,20 M.).

b) Aufsätze. **Loewy-Goldschmidt**, Vom physikalischen Unterricht in den englischen Schulen. (Päd. Warte 31).

5. Sprachunterricht.

a. Umfassende Schriften.

a) Bücher. **Weinstock**, Sem.-Lehr., A., der deutsche Unterricht in der Volksschule. Grundsätze und Lehrproben. (Breslau, Handel. 43 S. 0,50 M.). — **Havers**, J., Der Unterricht im Deutschen, auf Grundlage des Lesebuches. Ein praktischer Lehrgang für den gesamten deutschsprachlichen Unterricht in mehrkl. Volksschulen. 2. Bände. (Aachen, Jacobi & Co. 4,80 Mk.).

b) Aufsätze. **Kraufs**, Reform des deutschen Sprachunterrichts. (Volksschule 5. 6).

b. Sprechen und Lesen.

a) Bücher. **Eders**, Jul., Fibel und 1. Lesebuch. (Altona, Harder. 93 S. mit Bildern. 0,45 M.). — **Sommer**, Dr., Schulinsp., Rektor, W., Zur Methode des litteraturkundlichen Unterrichts an Volks-, Mittel- u. höhern Mädchenschulen. (Prenzlau, Biller. 94 S. 1,20 M.).

b) Aufsätze. **N. N.**, Der erste Unterricht im Lesen und Schreiben nicht mechanisch, sondern kraftbildend. (Schles. Schulztg 19. 20). — **N. N.**, Lützows wilde Jagd. Lektion. (D. Volkschule 13). — **Anton Rösch**, Uhlands Gedicht, methodisch behandelt f. d. Oberstufe. (Bl. f. d. Schulpraxis 3). — **N. N.**, Der Anschauungsunterricht, seine Bedeutung und sein Zweck. (Schulbote f. Hessen 8). — **N. N.**, Kopflesen, als Vorübung zum Schreibleseunterricht. (Schles. Schulztg. 15). — **Dietrich**, Lektion über das Wort »feile« (Aus d. Schule 2). — **G Gruhnwald**, Über die Behandlung von Schillers »Wilhelm Tell« in einer Mittelschule. (Mittelsch. 7). — **F. W. D. Krause**, Zur Umgestaltnng des sprachlichen Unterrichts. (Päd. Ztg. 8 9.) — **Kahnmeyer** u. **Schulze**, Erwiderung auf diesen Artikel. (Päd. Ztg. 14). — **Wolff**, Einige Regeln über das Sprechen und Lesen. (Päd. Bl. 2). — **Krause**, Zur Umgestaltung des sprachlichen Unterrichts. (Päd. Ztg. 20. 21). — **Kahnmeyer** u **Schulze**, Erwiderung auf diesen Artikel. (Päd. Ztg. 24). — **Dr. Just**, Die Auswanderer, Gedicht von Freiligrath. (Praxis der Erziehungssch. 3). — **J. Gossel**, Der Brunnen des Verderbens von Rückert. (Aus d. Schule 3). — **N. N.**, Die Litteratur in der Volks-

schule. (D. Schulpraxis 21. 22). — **R. Peukert**. Der Wolf auf dem Totenbette von Lessing. (D. Schulpraxis 23. 24).

c. Schreiben.

a) Bücher. **Frisch**, Frz., Schule der Rundschrift. 3 Hefte. (Wien, J. Tempsky à 16 S. à 18 Pf.)

b) Aufsätze. **Dr. P. Schubert**, Steilschrift oder Schrägschrift. (Bl. f. d. Schulpr. 10).

d. Aufsatz und Grammatik.

a) Bücher. **Meyer**, Johs., Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Rechtschreibung. Nach den preufs., bayr., sächs. und württembergischen Regeln bearb. (Lpzg., Dürrsche Buchh. 180 S. 1,80 M.).

b) Aufsätze. **N, N.**, Grammatik in der Volksschule. (Thür. Schulblatt 8. 9.)

e. Neuere Sprachen.

a) Bücher. **Berger**, H., Der französische Unterricht mit besonderer Rücksicht auf die Anforderungen der Reformbestrebungen. (Hanau, Alberti. 65 S. m. e. Tabelle. 0,80 M.). — **Teichmann**, Bernh., Praktische Methodik für die französische Sprache. (Erfurt, H. Güther. 177 S. 3 M.). — **Baranius**, Elise, Ein Beispiel f. mündliche Erteilung neusprachlichen Unterrichts ohne Hilfe der Muttersprache. (Berlin, Öhmigke. 56 S. 1 M.).

b) Aufsätze. **S. Alge**, Der französische Unterricht nach »neuer« und »alter« Methode. (Schweiz. Lehrerztg. 17). — **H. Rösener**, Die Lektüre als Ausgangs- und Mittelpunkte des fremdsprachlichen Unterrichts. (Mittelschule 9).

6. Zahl- und Formunterricht.

a. Rechnen.

a) Bücher. **Büttner** A. u. E. **Kirchhoff**, Rechenheft für die Oberklasse der Mittelschule, enthaltend Buchstabenrechnung, Algebra und Erweiterung des bürgerl. Rechnens. (Lpzg., Hirt u. Sohn. 72 S. 45 Pf). — **Dietrich**, I. Sem.-Lehrer, H., Rechenbuch für Volksschulen. 4 Hefte. (Fulda, Nehrkorn. 2 M.).

b) Aufsätze. **Fr. Balsch**, Die Sachgebiete im Volksschulrechnen. (Repert. d. Pädag. 7). — **Otto Michler**, Kürzen gemeiner Brüche. (Repert. d. Pädag. 7). — **N. N.**, Die häuslichen Aufgaben im Rechenunterrichte. (Haus und Schule 21. 22). — **Strafsburg**, Über das Rechnen im Zahlenraum bis 20. (D. Schulpraxis 11. 12). — **N. N.**, Das Sachrechnen. (Schweiz. Lehrerztg. 21—24).

b. Raumlehre.

a) Bücher. **Angschun**, W., Grundzüge der Geometrie m. geometr. Konstruktions- und Rechenaufgaben. Mit 4 Steindrucktafeln u. Abbild. im Text. (Berlin, Mittler u. Sohn. 120 S. 1,50 M.). — **Wagner**, Reall., W., Anleitung zur Lösung von Aufgaben mittelst geometr. Örter. (Heidelberg, Weifs. 72 S. m. 192 Fig. 1 M.).

b) Aufsätze. **N. N.**, Die Raumlehre in der Volksschule. (Bl. f. d. Schulpraxis 5). — **N. N.**, Der gerade Kegel. (D. Volkssch. 14). — **Kunz**, Einführung in die Gleichungen vom 1. Grade. (Mittelsch. 10. 11).

c. Zeichnen.

a) Bücher. **Stade,** Realsch.-Oberl., Paul, Praktische Farbenlehre. Ein Lehrbuch f. höhere Lehranstalten und zum Selbstunterrichte. 3 Hefte. (Hamburg-Uhlenhorst, Völkner. 3,50 M.). — **N. N.,** Ausgewählte Wandtafeln f. d. Unterricht im freien Zeichnen. 1. Reihe. (Berlin, L. Öhmigke. 6 Blätter. 3 M.).

b) Aufsätze. **Fr. Kleist,** Der Zeichenunterricht in Verbindung mit den andern Unterrichtsfächern. (Schulbl. d. Prov. Sachsen (10—12.)

7. Turnen und Handarbeiten.

a. Turnen.

a) Bücher. **Böttcher,** Turninsp., Alf., Lehrgang für das Knabenturnen in Volksschulen. (Hannover, C. Meyer. geb. 1,80 M.).

b) Aufsätze. **Dr. Eitner,** Die für die Einführung der Jugendspiele mafsgebenden Grundsätze. (Pädag. Warte 29). — **Hermann,** Turnplatz und Turnspiele der Mädchen. (Rep. der Päd. 6).

b. Knaben-Handarbeit.

a) Bücher. **v. Schenkendorff,** Über die Ziele des deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit, und **Anna Christiani,** Die Stellung des Handarbeitsunterrichts in der Schule. (Bielefeld, Helmich. 28 S. 0,50 M.).

b) Aufsätze. **Wendebourg,** Gutachten über die Zweckmäfsigkeit und Durchführbarkeit des Knaben-Handarbeitsunterrichts auf dem Lande. (Hannov. Volksschulbote 6). — **Strunk.** Der Handfertigkeitsunterricht. (Ev. Schulbl. 5).

c. Mädchen-Handarbeit.

a) Bücher. **Heine,** Emmy, Lehrbücher der Handarbeit. Mit erläuternden Abbildungen. (Lpzg., F. Wagner. 5,80 M.).

b) Aufsätze. **Maria Zinn,** Der weibliche Handarbeitsunterricht in den Volksschulen. (Lehrerin 15).

8. Schulverwaltung, -Organisation und -Ausstattung.

a) Bücher. **Koch,** Hauptl., A., Lehrplan der neunklassigen Mittelschule f. Mädchen zu Lübeck. (Lübeck, Schmersahl. 33 S. 0,70 M.). — **Reinecke,** Past., Lokalschulinsp., Alb., Schulchronik m. vorgezeichneten Formularen zu ihrer Führung. (Osterwieck, Zickfeldt. 224 S. 3 M.).

b) Aufsätze, **N. N.,** Die allgemeine Volksschule und die sozialistische Zwangsschule. (Päd. Ztg. 18). — **G. Gräfe,** Die Durchführung der Schulklassen. (Päd. Warte 24. 25). — **Wolgast,** H., Der Bureaukratismus in der Schule. (Rh. Bl. 3). — **A. Dickmann,** Einige Worte über Ausschmückung der Schulstuben. (Oldenb. Schulblatt 572).

9. Lehrer und Lehrerinnen.

a) Bücher. **Prof. Dr. Rud. Hochegger,** Über die Kulturaufgabe des Lehrers und die Notwendigkeit des freien Lehrerstandes. (Bielefeld, Helmich. 31 S. 0,60 M.) — **Dr. Keferstein,** Horst, Sem.-Lehr., Betrachtungen über Lehrerbildung u. Lehrerbildungsanstalten. (Langensalza, Beyer u. Söhne. 86 S. 1 M.). — **Springer,** Kreisschulinsp., Dr. Wilh., Die Ausbildung der Handarbeitslehrerin. Neue Wege zu e. schulgemäfsen Betrieb des Unt. in weibl. Handarb. (Breslau, Hirt. 64 S. 0,60 M.).

b) Aufsätze. **Polz**, E., Der Lehrer als Arzt. (Thür. Lehrer-Ztg. 18. 19). — **N. N.**, Was kann der Volksschullehrer thun für die Volksbildung. (Hannov. Schulztg. 18). — **Peter Züscher**, Der fremdsprachliche Unterricht im Seminar. (Kath. Schulztg. f. Nordd. 22. 23). — **Brofsmann**, Über Lehrerbildung. (Thür. Lehrer-Ztg. 12. 13). — **W. Herrmann**, Über Lehrerbildung. (Schles. Schulztg. 21. 22). — **Reichert**, Die Fortbildung der Lehrerin. (Lehrerin 18).

10. Jugend- und Volksschriften.

Kocher, Jul., Fürs Kinderherz. Ein Bilderbuch m. Reimen v. Frida Schanz. (17 Bl. m. farb. Abbildgn. Stuttgart, G. Weise. 2 M.). — **Krüger**, Rekt., Carl A., Deutsche Volksmärchen, der Jugend erzählt Mit üb. 50 (z. Tl. farb.) Abbildgn. nach V. Andren, L. Bechstein, Th. Hosemann u. a. 8. (VI, 168 S. Leipzig, G. Strübig. geb. in Leinw. 1,40 M.). — **Maspero**, Prof., Gaston, Ägypten u. Assyrien. Geschichtliche Erzählgn. f. Schule u. Haus. Mit Genehmigg. d. Verf. u. Verlegers ins Deutsche übertr. v. D. Birnbaum. Mit 190 in den Text gedr. Abbildgn. nach Zeichngn. v. Faucher-Gudin. 8. (XII, 401 S. Leipzig, B. G. Teubner. 5 M.; geb. in Leinw. 6 M.). — **Moritz**, Paul, Die schönsten Märchen aus 1001 Nacht. Für die Jugend bearb. Mit 4 Farbendr.-Bildern nach Aquarellen v. Wilh. Süs. 2. Aufl. (207 S. Stuttgart, K. Thienemann. kart. 2 M.). — **Moritz**, Der Wildsteller od. die Prairie. Eine Erzählg. f. die Jugend. Nach J. Fenimore Cooper frei bearb. Mit 4 Farbendr.-Bildern nach Aquarellen v. G. Franz. 8. (152 S. Ebd. kart. 2 M.). — **Münchhausen**, D. Frhrn. v., wunderbare Reisen u. Abenteuer zu Wasser u. zu Lande, im Kreise seiner Freunde v. ihm selbst erzählt. Nach G. A. Bürger. 12 (110 S. m. 4 Buntbildern. Berlin, H. Liebau. kart. 1 M.). — **Pajeken**, Frdr. J., Bob der Städtegründer. Eine Erzählg. aus dem Westen Nordamerikas. Mit Abbildgn. nach Zeichngn. v. Joh. Gehrts. gr. 8. (173 S. Leipzig, F. Hirt & Sohn. 3,50 M.; geb. in Leinw. 5 M.). — **Prohl**, Hedwig, Nur e. Tochter. Eine Erzählung für junge Mädchen. Mit 8 Einschaltbildern v. Paul Hey. 8. (295 S. Stuttgart, K. Thienemann. geb. in Leinw. 4 M.). — **Sonnenburg**, Ferd., F. Kaiser u. Reich. Kulturgeschichtliche Erzählgn. aus der Zeit der Kaiser Heinrichs IV. Der erwachsenen evangel. Jugend gewidmet. 1. Bd. gr. 8. (Leipzig, F. Hirt & Sohn. 4,50 M.; geb. in Leinw. 6 M.). — **Spillmann**, Jos., S. J., Aus fernen Landen. Eine Reihe illustr. Erzählgn. f. d. Jugend. Aus den Beilagen der »Kathol. Missionen gesammelt«. 1. Bdchn. 8. (Freiburg i/Br., Herder. 0,80 M.; kart. 1 M.). — **Theden**, Dietr., Jugendgrüfse. Neue Geschichten f. die Kinderwelt. Mit 4 Bildern in Farbendr, v. Wilh. Claudius u. üb. 100 Textillustr., Kopfleisten u. Vignetten v. R. Beyschlag, L. Blume-Siebert, W. Gause u. a. gr. 8. (VII, 145 S. Dresden, Verl. d. Universum. geb. in Leinw. 5 M.). — **Tierbilderbuch**, Unzerreifsbares. 12 Chromobilder. Leporello-Ausg. qu. 4. (Stuttgart, G. Weise. 2 M.). — **Trojan**, J. u. F. **Flinzer**, Struwwelpeter der Jüngere. (Ausgestanzt.) gr. 4. (24 S. m. farb. Abbildgn. Stuttgart, G. Weise. kart. 1,80 M.). — **Weises** Gust., Bilderwelt. Erster Anschauungsunterricht in 400 (farb.) Abbildgn. aus Haus u. Hof, aus Wald u. Feld. Fol. (24 S. Stuttgart, G. Weise. kart. 3,50 M.; einseitige Ausg. 24 Bl. kart. 4,50 M.). — **Weise**, Naturgeschichte in Bildern. Das Tierreich in 250 Abbildgn. f. d. Anschauungs-Unterricht, nach Aquarellen v. J. Kifsling. Fol (24 Bl. Ebd. kart. 4,50 M.). — **Werner**, Ernst, Legenden v. Rübezahl. Für die Jugend bearb. 12. (111 S. m. Illustr. u. 2 Buntbildern. Berlin, H. Liebau. kart. 1 M.).

Pädagogische Bücher- und Zeitungsschau.

No. 4. 1892. III. Jahrg.

I. Geschichte und Grundwissenschaften der Pädagogik. [Seite 25

a. Geschichte der Pädagogik.

a) Bücher. **Diuseu**, Toma, Aug. Herm. Niemeyers Verdienste um das Schulwesen. (Lpzg., G. Fock. 173 S. 2 M.). — **Gündel**, Alwin, Leben und Wirken E. Chr. Trapps. (Lpzg., Kifsling. 53 S. 1 M.). — **Christoph**, Karl, Wolfgang Ratkes pädagogisches Verdienst. (Lpzg., C. F. Fleischers Sort. 52 S. 1 M.). — **Denk**, Dr. V. M., Otto, Geschichte des gallo-fränkischen Unterrichts- und Bildungswesens. Von den ältesten Zeiten bis auf Karl d. Gr. (Mainz, F. Kirchheim. VIII, 276 S. 4,50 M.). — **Witte**, Kreisschulinsp., Prof., Dr. J., Amos Comenius in seiner kulturgeschichtlichen Stellung und seiner historischen Bedeutung für die Entwickelung des Schulwesens, im besondern der Volksschule. (Ruhrort, Andreä. 50 S. 1,20 M.). — **Alb. Richter**, Aug. Herm. Franckes, kurzer und einfältiger Unterricht. (Leipzig, R. Richter. 87 S. 0,80 M.).

b) Aufsätze. **L. W. Seyffarth**, Johann Amos Comenius. (Allg. d. Lehrerztg. 25). — **Dr. Keferstein**, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. (D. Bl. f. erz. Unt. 29—31). — **Dr. E. Wasserzieher**, Jean Pauls Ansichten über weibliche Erziehung. (Mittelsch. 12). — **N, N.**, Jean Pauls Levana oder Erziehlehre dargestellt und beleuchtet. (Päd. 11). — **W. Weidemann**, Basedow und Rousseau. Ein Vergleich. (Hannov. Schulztg. 34—38.) — **C. Rapke**, Goethe als Pädagog. (Mittelsch. 17). — **J. Spaal**, Wie beantwortet Salzmann die Frage: Was ist Erziehung. (Rh.-Westf. Schulztg. 51).

b. Psychologie.

a) Bücher. **Schultze**, Prof. Dr. Fritz, Vergleichende Seelenkunde. (Lpzg., E. Günther. 1. Bd. 1. Abt. 207 S. 3 M.). — **Scheel**, J. J., Allerlei Schülerurbilder. Federzeichnungen f. Schul- u. Kinderfreunde. (Hamburg, C. Klofs. VII, 132 S. 1 M.). — **Brinkmann**, E., Über Individualitätsbilder [Schülercharakteristiken]. (Gotha, Behrend. 48 S. 0,60 M.). — **Dreher**, Dr. Eug., Grundzüge einer Gedächtnislehre. (Bielefeld, A. Helmich. 21 S. 0,50 M.).

b) Aufsätze. **K. Wifildal**, Die Bildung des Charakters in der Schule. (Freie Schulztg. 42. 43). — **Prof. Dr. F. M. Wendt**, Grundrifs der pädagog. Pathologie. (Kath Schulztg. f. Nordd. 27. 28). — **Zimmermann**, Die Apperzeption nach ihrem Wesen und ihrer Bedeutung für den Schulunterricht. (Wiesb. Schulblatt 15—18). — **N. N.**, Physiologische Psychologie und ihr Verhältnis zur Methaphysik. (Allg. d. Lehrerztg. 33. 34). — **N. N.**, Gemüt und Stimmung. (D. Schulpraxis 33). — **H. Weigand**, Die psychologischen Reihen und ihre Behandlung im Unterrichte. (Hannov. Schulztg. 31 u. 32). — **M. Partenheimer**, Etwas über den Willen. (Rh. Bl. 4). — **M. Ellscheid**, Die Pflege des Ehrgefühls in der Schule. (Westf. Lehrerztg. 25. 26).

c. Physiologie.

Aufsätze. **Dr. med. Joël**, Über die Krankheit des Ohres im schulpflichtigen Alter. (Thür. Schulblatt 12. 13).

2. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre.

a. Umfassendes.

a) Bücher. **Heppe**, Prof. Dr. H., System der Pädagogik, von Gymn.-Lehr. H. Wiegand. (Hannover-Linden, Manz & Lange. 32 S. 60 Pf.). — **Scherer,** Schulinsp., H., Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer in der wissenschaftlichen und praktischen Volksschulpädagogik und zum Ausbau derselben. 2. Bd.: Die praktische Volksschulpädagogik. (Lpzg., Brandstetter. VIII, 535 S. 8 M.).

b) Aufsätze. **Dr. Ew. Hauffe**, Die Pädagogik als System. (Schles. Schulztg. 30). — **N. N.**, Die Elemente der Erziehungslehre in unseren Mädchenschulen. (Ev. Schulbl. 8).

b. Regierung und Zucht.

a) Bücher. **Bucher,** Rekt., Dr., Die Schuldisziplin. (Lpzg., L. Fock. 21 S. 0,60 M.).

b) Aufsätze. **H. Meyer**, Die Schulzucht und das Züchtigungsrecht des Lehrers. (Hannov. Schulztg. 25).

c. Unterricht.

Aufsätze. **F. Greiner**, Die Klarheit des Unterrichts stammt aus dem Vergleich. (Thür. Lehrer-Ztg. 34).

d. Sozialpädagogik.

a) Bücher. **Senckel**, Über Einrichtung der Schulsparkassen. (Haus und Schule 35—37). — **Helmcke,** Lehr., G., Die Behandlung jugendlicher Verbrecher und solcher Jugendlichen, welche in Gefahr sind, zu verwahrlosen. (Halle a/S., Schrödel. III, 70 S. 1,25 M.) — **Hogeweg,** D. u. A. **Krüssenberg,** Hauptl., Die gefährlichen Strömungen auf sozialem Gebiete und die Forderungen der Schule beim Hinblick auf dieselbe. (Mülheim a/R., Bädeker. 36 S. 0,50 M.). — **Richter,** K., Über die Verbindung der Koch- und Haushaltungsschule mit der Mädchenvolksschule. Gekrönte Preisschrift. (Lpzg., M. Hesse. VI, 76 S. 1,20 M.) — **Böhme,** Past., K., Die selbständige ländliche Schulsparkasse. Eine Anleitung zu ihrer Gründung und Leitung. (Braunschweig, Appelhans u. Pfenningstorff. IV, 44 S. 0,60 M.). — **N. N.,** Die Volksschulreform. Ein Hauptmittel zur Bekämpfung der Sozialdemokratie. (Mainz, F. Kirchheim. 122 S. 1,20 M.). — **Deutschmann.** Rekt., Schulsparkassen, deren Zweckmäfsigkeit u. Einrichtung. (Breslau, Görlich 26 S. 0,50 M.).

b) Aufsätze. **Helmcke**, Die Behandlung der verwahrlosten und sittlich gefährdeten Jugend. (Allg. d. Lehrztg. 31).

3. Gesinnungsunterricht.

a. Religion.

a) Bücher. **Miehe,** C. u. **Dr. M. Görlitzer,** Lernstoff f. d. evangel. Religionsunt. an den höh. Mädchenschulen. (Berlin, Sophienstädt. Schulbuchh. 64 S. 0,50 M.). — **Redeker,** Herm. u. **W. Pütz**, Der Gesinnungsunterricht im ersten und zweiten Schuljahre od. Vorbereitungskursus f. den Religionsunterricht. (Mülheim a/R., Bädeker. 168 S. 1,50 M.). — **Schulze,** Reg.- u. Schulr., Die Bekämpfung der Sozialdemokratie durch den evangel. Religionsunterricht. (Hannover, C. Meyer. 23 S. 0,30 M.). — **Kolbe,** Past., Kreisschulinsp., Der kleine Katechismus Dr. M. Luthers in ausgeführten Katechesen nach den neueren Grundsätzen der Methodik bearbeitet. (Breslau, C. Dülfer. XVI, 291 S. 3,50 M.). — **Lange,** F. u. **K. Hoffmann,** Lehr., Der kleine Katechismus Dr. M. Luthers auf Grund der

bibl. Geschichte in anschaul. und einfacher Weise erklärt. 2. Teil: 2. Hauptstück. (Lpzg., E. Peter. 104 S. 1 M.). — **Hellmann**, Dr. Karl, Das heilige Land. Der Israeliten religiöses und bürgerliches Leben, sowie die geogr. Verhältnisse des Landes. (Königsberg i. Pr., J. G. Bon. 44 S. m. 22 Abb. u. 4 Karten. 0,50 M.).

b) Aufsätze. **Pladek,** Karl, Abel, Lektion f. das 3. u. 4. Schuljahr. (D. Schulpraxis 34). — **E. Prinz,** Die zeitgemäfse Ergänzung und Belebung des Geschichtsunterrichts. (Aus d. Schule 6. 7). — **Jürging**, Der 12jährige Jesus im Tempel. (Aus d. Schule 6) — **N. N.**, Zur Behandlung des 6. Gebotes. (D. Schulpraxis 25). — **N. N**, Der Religionsunterricht in der Volksschule) (N. Bad. Schulztg. 27). — **N. N.**, Gedanken zur Reform des Religionsunterrichts. (Päd. Ztg. 27). — **W. Schomberg,** Der Religionsunterricht und sein Verhältnis zur sozialen Frage. (Praxis d. Volkssch. 7). — **Keudel**, Das 6. Gebot. Oberstufe. (Praxis d. Volksschule 7. 8). — **Otto Zuck**, Das 6. Gebot. (Praxis d. Volkssch. 7). — **Scherff,** Die Einheitlichkeit des Rel.-Unt. (Praxis d. Volkssch. 6). — **Schomberg,** Das Gleichnis von den anvertrauten Centnern. (Praxis d. Volkssch. 6). — **Dr. K. Just**, Das Einleitungskapitel zum Katechismusunterricht des 8. Schuljahres. (Praxis d. Erziehungssch. 4). — **J. Erler**, Eine Unterrichtsskizze f. d Religionsunterricht als Einleitung zu demselben auf der Mittelstufe. (Praxis d. Erziehungssch 4). — **P. Staude,** Übergabe der Augsburger Konfession. (Praxis d. Erz. 4). — **N. N.**, Wie der liebe Gott das Paradies gemacht hat. (Schulpr. 3). — **N. N.**, Eine feste Burg ist unser Gott. Behandl in der Oberklasse. (D. Schulpr. 36).

b. Geschichte.

a) Bücher. **Schwahn,** Walther, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe höh. Lehranstalten. 2. Tl.: Geschichte der Deutschen im Mittelalter. (Hamburg, O. Meifsner. 61 S. 1 M.). — **Christensen**, Oberl., Dr. H, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte. Mit 1 Anh. enth. 75 Holzschn. u. 9 Karten. (Lpzg., F. Hirt u. Sohn. 254 S. 3 M.). — **Vaders,** Gymn.-Lehr., Dr. Jos., Grundrifs der Geschichte. III. Tl.: Geschichte der neueren Zeit. (Münster i. W., Aschendorf. 48 S. 0,55 M.). — **Prinz,** Dr. P., Quellenbuch zur brandenburg.-preufsischen Geschichte. 1. Bd. (Freiburg i. Br., Herder. XVI, 378 S. 4 M.). — **Jenkner,** Oberl, Hans, Die wichtigsten Ergebnisse der Geschichte in 170 Jahreszahlen. (Bielefeld, Velhagen & Klasing. 34 S. 35 Pf.). — **Brettschneider,** Gymn.-Lehr., Harry, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil: Geschichte des Altertums. (Halle a/S., Buchhandl. des Waisenhauses. X, 167 S. 1,60 M.). — **Martens**, Dr. W., Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil. (Hannover-Linden, Manz & Lange. VI, 326 S. m. 5 Karten. 3,40 M.). — **N. N.,** Wandtabelle zur Unterstützung des Unterrichts in der vaterländischen Geschichte. 2 Blatt mit eingedr. Bildnissen. (Arnsberg. J. Stahl. 2,75 M). — **Staude,** Sem.-Dir. u. Oberl. A. **Göpfert**, DDr., Lesebuch f. den deutschen Geschichtsunterricht. 2. Teil. (Dresden, Bleyl & Kämmerer. VII, 68 S. 0,50 M.). — **Staude** u. A. **Göpfert,** Präparationen zur deutschen Geschichte. 2. Teil. (Dresden, Bleyl & Kämmerer. XII, 147 S. 2,40 M.).

b) Aufsätze. **Dr. Kühne,** Der nordamerikanische Freiheitskampf. Geschichtslektion. (D. Schulpr. 29). — **W. Emme**, Friedrich Wilhelm, der grofse Kurfürst. (Rh. Schulmann 5). — **N. N.**, Friedrich II., ein gerechter Richter seines Volkes. Lehrbeispiel. (Aus d. Schule 4). — **Prof. J. G. Hagmann,** Die Stellung der Geschichte unter den Geisteswissenschaften. (Schweiz. pädag. Zeitschrift 3). — **Cascharius**, Beitrag zur fruchtbringenden Gestaltung des vaterländischen Geschichtsunterrichts. (Ev. Schulbl. 8). — **R. Fritzsche**, Deutsche Stammesgeschichte. Ein Beitrag zum Aus-

bau der Geschichte zur Schulwissenschaft. (Aus d. Schule 5). — **Alw. Mees**, Die Fürstinnen aus dem Hause der Hohenzollern und ihre Verdienste um die sittliche Hebung des Volkes (Kath. Lehrerztg. 24). — **Th. Kirchberg**, Aufgabe des Geschichtsunterrichts und Auswahl des Stoffes. (Schulbl. der Prov. Sachsen 35). — **Max Grohmann**, Die Heimat im Geschichtslehrplan. (Päd. Warte 49). — **G. Lange**, Gedanken über die Stoffauswahl im Geschichtsunterrichte. (Schles. Schulztg. 35).

c. Gesang.

a) Bücher. **Barthel**, Karl, Unsere Lieder für die Volksschule, nebst einem besonderen System betr. die Veranschaulichung der Höhe, Tiefe und Dauer der Töne. 1. u. 2. Stufe. (Posen, J. Jolowicz. 18 u. 128 S. 1,50 M.). — **Gräfsner**, Musikdir. A. u. Sem.-Musiklehr. **R. Kropf**, Sammlung geistlicher und weltlicher Gesänge für Männerchor. (Halle a/S., H. Schrödel. IV, 192 S. 1,80 M.).

b) Aufsätze. **Strubel**, Der Quart- und Tonvorhalt. Unterrichtsprobe f. die Präparandenschule. (Bl. f. Schulpr. 4).

4. Sachunterricht.

a. Geographie.

a) Bücher. **Kirchhoff**, Prof., Alfr., Erdkunde f. Schulen nach den für Preufsen giltigen Lehrplane. 1. Tl.: Unterstufe. (Halle a/S., Buchh. des Waisenhauses. VII, 55 S. mit Abb. 60 Pf.). — **Geisel**, Sem.-Lehr., F., Landschafts-, Völker- u. Städtebilder. Geogr. und ethnogr. Schilderungen. (Halle a/S., H. Schrödel. VIII, 132 S. 1,35 M.). — **Steckel**, Sem.-Lehr., E., Allgemeine Heimatskunde m. Berücksichtigung der Kulturgeschichte als Vorbereitung a. Unterbau f. den weltkundigen Unterricht (Halle a/S., Schrödel. VII, 104 S. m. 17 Holzschn. 1,35 M.). — **Tromnau**, Lehr., Ad., Schulgeographie für Mittelschulen u. höh. Mädchenschulen. 2. Tl.: Oberstufe. (Halle a/S., Schrödel IV, 194 S. 1,40 M.). — **Tischendorf**, Schuldir., Jul. Geographie II. Präparationen f. den geogr. Unterricht an Volksschulen. (Lpzg., E. Wunderlich. VIII, 134 S. 1,60 M.).

b) Aufsätze. **Paul**. Das Hochland von Innerasien. (D. Volkssch. 18). — **H. Morich**, Die pyrenäische Halbinsel. Lektion. (Hannov. Schulztg. 24). — **Herm. Zwick**, Bemerkungen über den gegenwärtigen astronomisch-geographischen Unterricht. (Päd. Ztg. 31, 32). — **N. N.**, Die mathematische Geographie in der Volksschule. (Thür. Lehrerztg. 32). — **G. Lange**, Die vergleichende Geographie in der Volksschule. (D. Volksschule 25).

b. Naturgeschichte.

a) Bücher. **Koepert**, Dr., Natürliches Pflanzensystem. Für den botanischen Unterricht zusammengestellt. (Altenburg, Geibel. 67 S. u. 3 S. Text. 60 Pf.). — **Lay**, W. A., Elemente der Naturgeschichte im erziehenden Unterrichte (Bühl, Konkordia I, 92 S. 50 Pf. II, 64 S. 45 Pf.). — **Kiefsling**, Dr., F. u. **Egm. Pfalz**, Methodisches Handbuch für den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht. Kursus V, 2: Der Mensch in Beziehung zur organischen und unorganischen Natur. (Braunschweig, Appelhans und Pfenningstorff Bücher V, 2 u. VI. 7 M.). — **Seyfert**, Schuldir., R., Naturbeobachtungen. Aufgabensammlungen f. die Schüler. 2 Hefte. (Lpzg., E. Wunderlich. 64 S. 60 Pf.). — **Klanke**, Sem.-Lehr., Paul, Gesundheitslehre f. Schulen. Leitfaden f. d. Unterricht über Bau, Leben und Gesundheit des menschl. Körpers. (Düsseldorf, L. Schwann VIII, 96 S. 1,80 M.). — **Fufs**, Karl, Der erste Unterricht in der Naturgeschichte f. Schule und Haus. (Nürnberg, F. Korn VIII, 324 S. 3 M.). — **Pilling**, Gymn.-

Prof., Dr., F., O., Lehrgang des botanischen Unterrichtes, 2. Teil. (Gera, Th. Hofmann. 80 S. mit 16 Abb. 80 Pf.).

b) Aufsätze. **N. N.**, Das Gewitter. Eine naturkundliche Präparation. (Report. d. Pädag. 9). — **Jochen**, Der Karpfen. Lektion f. d. Mittelklasse. (Deutsch Schulpraxis 28). — **G. Maier**, Die Kartoffel. Lehrprobe. (Bl. f. Schulpr. 4). — **Janke**, Der Löwenzahn. Eine Präparation. (Praxis der Volkssch. 5). — **Fritz Witt**, Der botanische Unterricht in der Volksschule. (Bl. f. d. Schulpr. 9) — **N. N.**, Die Lehre vom menschlichen Körper im naturgeschichtl. Unterrichte. (Kath. nordd. Schulztg. 33). — **Paul**, Die Möhre. (Aus d. Schule 5). — **Feddeler**, Der Chemieunterricht in der Volksschule. (Hannov. Schulztg. 30—33). — **Leonhard**, Das Erwachen des Pflanzenlebens im Frühlinge aus Knospen und Samen. (Praxis d. Volkssch. 81). — **Erben**, Der Wärmemesser. (Praxis d. Volkssch. 8). — **Max Bergfeld**, Die Blüte der Pflanze. (Deutsch Schulpraxis 34). — **Max Bergfeld**, Der Karpfen. (D. Schulpraxis 32). — **W. A. Lay**, Die Bildung des ästhetischen Interesses durch den naturgeschichtlichen Unterricht (Rh. Bl. 4).

c. Naturlehre.

a) Bücher. **Götz**, Reall., Hans, Lehrbuch der Physik. Zum Gebrauch an Realschulen und verwandten Lehranstalten. (Mit 288 Fig. u. zahlreichen Übungsaufgaben. München, G. Franz, XI, 381 S. 3,60 M.). — **Busch**, Dr., Jul. Vorbereitender physikalischer Unterricht. 1. Tl. (Mülheim a/R., H. Bädeker. 24 S. 0,25 M.). — **Walther**, Lehr., Heinr., Schul. Naturlehre. Lehrstoffe zu einer schulgemäfsen Behandlung des Wichtigsten aus Naturlehre u. Chemie. (Hilchenbach, Wiegand, III, 120 S. 0,60 M.).

b) Aufsätze. **N. N.**, Chemische Schulversuche. (Päd. Warte, 43). — **Baade**, Schulversuche. (Praxis d. Volkssch. 5). — **Emil König**, Die mathematische Einkleidung der physikalischen Gesetze. (Praxis d. Volkssch. 5.)

5. Sprachunterricht.

a. Sprechen und Lesen.

a. Bücher. **Dix**, Frdr. u. Th. **Kirsten**, DDr., Deutsches Lesebuch f. höhere Mädchenschulen. Nach den Quellen bearbeitet, Ausg. A. (Breslau, F. Hirt). — **N. N.**, Lesebuch für Volksschulen. Bearbeitet unter Leitung des grofsh. bad. Oberschulrats. (Lahr, Schaumburg. 3 Tle. 3,85 M.). — **Franz**, Realgymn.-Dir., Der Aufbau der Handlung in den klassischen Dramen. Hilfsbuch zur dramatischen Lektüre. (Bielefeld, Velhagen u. Klasing. IV, 452 S. 4,50 M.).

b) Aufsätze. **Wagner**, Die Frühlingsglaube: »Die linden Lüfte sind erwacht.« Präparation. (D. Schulpr. 25). — Dr. **Ad. Schullerus**, Die deutsche Mythologie in der Volksschule. (D. Bl. f. erz. Unt. 27. 28). — **G. Lange**, Das Glück von Edenhall. Präparation f. d. Oberstufe. (D. Volkssch. 21). — **Th. Hermann**, Die Behandlung deutscher Gedichte auf der Oberstufe der Volksschule. (Ev. Schulbl. 7). — **A. Florin**. Die Handlung zu Goethes Hermann und Dorethea. (Schw. päd. Ztschr 3) — **Tesch**, Schäfers Sonntagslied. (Aus d Schule 51). — **Raschowski**, Wanderlied von Geibel. Eine Lehrprobe. (Deutsche Volkssch.) 22). — **P. Odelga**, Welche Anforderungen sind an eine gute Fibel zu stellen. (Bl. f. d. Schulpr. 16).

b. Schreiben.

a) Bücher. **Franke**, Lehr., Frdr., Schulwörterbuch. Als Hilfsbuch für den deutschen Unterricht nach Reihen und Familien geordnet. (Lpzg.,

E. Wartig. VI, 106 S. 1,20 M.). — **Hengesbach**, Lehr., O., Kurzgefafste Anleitung zur Aussprache und Schreibung der gebräuchlichsten Fremdwörter (Paderborn, J. Esser, 76 S. 60 Pf.).

b) Aufsätze. **Schapmann**, Steilschrift nicht Schrägschrift. (Rh. Westf. Schulztg. 43). — **J. Schepp**, Die Reform unserer Orthographie. (Aus d. Schule 4). — **E Heinze**, Steil- oder Schrägschrift. (D. Schulztg. 31). — **Georg Ruseler**, Zur Steilschrift. (Oldenb. Schulblatt 598). — **N. N.**, Ein Wort für die Schrägschrift. (Oldenb. Schulblatt 598). — **N. N.**, Steilschrift. (Oldenb. Schulbl. 599). — **Th. Tyedmers**, Zur Steilschrift. (Oldenb. Schulbl. 599). — **G. Ruseler**, Zur Steilschrift. Eine Entgegnung. (Oldenb. Schulbl. 600). — **W. Meyer**, Die Steilschrift. (Oldenb. Schulbl. 600—602). — **W. Meyer**, Die Längenverhältnisse unserer Schrift. (Oldenb. Schulbl. 607).

c. Aufsatz und Grammatik.

a) Bücher. **Martens**, Lehr., Karl, Deutsche Sprachübungen. Die Volks- u. Bürgerschulen. 2. Heft. (Hannover, Manz & Lange. 56 S. 40 Pf.). — **Martens**, Karl, Übungen im richtigen Sprechen und Schreiben. Für einfache Schulverhältnisse. 1 Heft. 56 S. 40 Pf.). — **Hentschel**, Schulinsp., A., Der Schulaufsatz in seiner Verbindung mit dem Lesestoff. Für Unter- und Mittelklassen. (Lpzg., Peter. 174 S. 1,50 M.). — **Wagner**, Lehr., F., Sprichwörter mit Erklärungen als Musterbeispiele zu deutschen Aufsätzen f. d. Oberstufe. (Paderborn, Esser. 60 Pf.). — **Kogler**, Prof., Peter, Die Dehnungsfrage in unserer Rechtschreibung. (Salzburg, H. Dieter. 42 S. 0,60 M.). — **Borstell**, Lehr., Otto, Diktatstoffe für den Unterricht in der Rechtschreibung. (Magdeburg, Bänsch. VI, 70 S. 1 M.). — **Eiermann**, Reall., D., Der Unterricht im Rechtschreiben. (Bühl, Konkordia. XII, 95 S. 1,20 M.).

b) Aufsätze. **Nagel**, Rom ist nicht in einem Tage erbaut worden. Aufsatzlektion. (Schulpraxis 4). — **Hanse**, Das Eigenschaftswort. Eine Lektion. (D. Volksschule 18). — **P. Kuntz**, Der einfache Satz. (D. Volkssch. 21). — **Schäffer**, Stil und Stilübungen. (D. Schulpr. 30. 31). — **E. Wedekind**, Ein wunder Punkt im Aufsatzunterrichte. (Neue päd Ztg. 25). — **H. Nowack**, Der Unterricht in der deutschen Sprachlehre. (Rh. westf. Schulztg. 44—46). — **Köhler**, Anwendung des Semikolons. (Aus der Schule 5).

d. Neuere Sprachen.

a) Bücher. **Bahlsen**, Dr., L., Der französische Sprachunterricht im neuen Kurs. (Berlin, R. Gärtner. 66 S. 1,40 M.).

6. Zahl- und Formunterricht.

a. Rechnen.

a) Bücher. **Dittmers**, H., Rechenaufgaben zur Invaliden-, Alters-, Kranken- u. Unfallversicherung. (Harburg, Elkan. 22 S. 15 Pf.). — **Dorschel-Lindaus** Rechenhefte. Nach neueren methodischen Grundsätzen vollständig umgearbeitet von F. Lindau, M. Berbig und E. Schmidt. Ausg. A. Für Stadtschulen in 7 Heften. 2 M. Ausgabe B für Landschulen in 4 Heften. 1,20 M. (Gotha, Behrend). — **Hartmann**, Gymn.-Lehr., Edm., Rechenbuch f. Volksschulen, höh. Mädchenschulen und Gymnasium. (Giefsen, C. v. Münchow. 4 Tle. 1,60 M.). — **Hartmann**, Dir., Dr., B. u Realgymn.-Oberl. Jul. **Ruhsam**, Rechenbuch f. Stadt- und Landschulen. Ausgabe f. Preufsen. Lehrerheft. 2. Heft. (Frankfurt a/M., Kesselring. IV, 156 S. 2 M.). — **Heiland**, F. u. **K. Muthesius**, Sem.-Lehr., Rechenbuch f. Volksschulen. 3 Hefte. (Weimar, Böhlau. 88 S. 55 Pf.).

b) Aufsätze. **N. N.**, Das Sachrechnen. (Schw. Lehrerztg. 25—28). — **Malsch,** Das Rechnen im ersten Schuljahre. (Lehr.-Ztg. f. Thür. 30). — **Köcher,** Ungefähre Ergebnisse im Rechnen. (Thür. Lehrerztg. 33). — **Kuntz**, Das Abziehen und Teilen mit gemeinen Brüchen. Lehrprobe f. Mittelstufe. (D. Schulpraxis 32).

b. Raumlehre.

a) Bücher. **Bongaertz,** Hauptl., F., Vorschule der Geometrie nebst Flächen- und Körperberechnung. (Freiburg i/Br., Herder. VIII, 96 S. m. 113 Abb. 1,20 M.). — **Hocwar,** Prof., Dr., Frz., Lehr- u. Übungsbuch der Arithmetik für die unteren Klassen der Gymnasien. (Prag, Tempsky. 160 S. m. 3 Fig. 1,40 M.).

b) Aufsätze. **H. Tewes,** Aufgaben zur Berechnung der Walze und des Kegels. (D. Volkssch. 20).

c. Zeichnen.

a) Bücher. **Grau**, Reallehr., H., Mafsvolle Verwertung des Zeichnens im Unterrichte. (Stade, A. Pockwitz. 68 S. m. 43 Fig. 1,40 M.). — **Schmann,** Zeichenl., A., Präparationen für den Zeichenunterricht an allgemeinen Bildungsanstalten. 1 Text. (Halle a/S., Schrödel. Mit 32 Fig. Taf. VIII, 61 S. 1,50 M.). — **Wunderlich**. Th., Illustrierter Grundrifs der geschichtlichen Entwickelung des Unterrichts im freien Zeichnen. (Stuttgart, Löwe. VIII, 170 S. 3 M.). — **Schreyer**, F., H., Das Zeichnen nach der Natur. (Klagenfurt, F. v. Kleinmayer. 1 M.). — **Peltz,** Zeichenl, H., Der Zeichenunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule nebst Vorschlägen zur Umgestaltung desselben. (Breslau, F. Görlich. 43 S. 0,60 M.).

b) Aufsätze. **N. N.**, Stoffverteilungsplan für den Zeichenunterricht in einer einklassischen Volksschule. (Volksschulfr. 26). — **Casparius**, Ein Wort über den Zeichenunterricht nach der ministerielleu Anweisung vom 20. Mai 1887. (Aus d. Schule 45). — **Martens**, Das geometrische Zeichnen in der Volksschule. (Hannov. Schulztg. 28. 29).

7. Turnen und Handarbeiten.

a. Turnen.

a) Bücher. **Catterfeld,** Sem.-Lehr., O., Leitfaden f. den Betrieb des Turnunterrichts in Volksschulen. (Gotha, E. Behrend. VII, 73 S. 1,20 M.). — **Hermann,** Turninsp., Die Schulspiele der deutschen Jugend. (Braunschweig, Vieweg & Sohn. 20 S. 0.40 M.). — **Faber,** Mart., Deutschtum und Turnen. An alle Deutschen ein Ruf zu deutscher That. (Guhrau, M. Lemke. III, 31 S. 80 Pf.).

b) Aufsätze. **Dr. Schnell**, Über Übungen, die an mehreren Geräten möglich sind. (D. Schulpr. 26). — **Otto Pulwer,** Einige Klarstellungen aus dem Gebiete des Schulturnens. (Päd. Ztg. 34. 35.).

b. Knaben-Handarbeit.

Bücher. **Götze**, Dr., Wald., Der Arbeitsunterricht im Auslande und in Deutschland, seine wirtschaftliche und nationale Bedeutung. (Lpzg., Herrichs. 20 S. 40 Pf.). — **Götze,** Dr., M., Katechismus des Knaben-Handarbeitsunterrichts. (Lpzg., Weber. XVI, 245 S. 3 M.).

c. Mädchen-Handarbeit.

Bücher. **Hochfelden**, Brigitta, Das Häkeln. Ausführliche Anleitung zur Erlernung der Häkelarbeit u. Handbuch der gesamten Häkelkunst. Mit zahlreichen Abb. (Berlin, F. Ebhardt u. Co. 103 S. m. 1 Taf. 5 M.).

— **Altmann**, Lehrerin, Elisabeth, Die notwendigen und nützlichen Handarbeiten. Leitfaden und Hilfsbuch für Volksschulen und fürs Haus. (Soest, Nasse. 69 S. m. Abb. 0,60 M.).

8. Schulverwaltung, -Organisation und -Ausstattung.

a) Bücher. **Herzog**, Joh.. Ad., Die Schule und ihr neuer Aufbau auf natürlicher Grundlage. (Zürich, C. Schmidt. 155 S. 1,60 M.).

b) Aufsätze. **Fritz Freund**, Die Verwendung der Lehrkräfte an gegliederten Schulen. (Thür. Lehrerztg 34. 35). — **N. N.**, Über die Verteilung der Arbeit an mehrklassigen Schulen. (Schulpr. 4). — **Witt**, Über Schülerbibliotheken auf dem Lande. (Volksschulfr. 23. 24). — **Kortbran**, Was kann die mehrklassige Schule von der einklassigen lernen? (D. Volksschule 19—21). — **Otto Fiedler**, Das Lehrerseminar als Fachschule. (Schles. Schulztg 29). — **O. Janke**, Die Beleuchtung der Schulzimmer. (D. Bl. f. erz Unt. 25. 26). — **W Reinke**, Die Durchführung der Schulklassen. (D. Schulztg 25). — **H Scherer**, Die allgemeine Volksschule in Rücksicht auf die soziale Frage. (Allg. D Lehrerztg. 26). — **H. Wigge**, Die einheitliche Organisation des Schulwesens, ihre pädagog. Grundlagen und ihr Haupthindernis. (Päd. Ztg. 29. 30).

9. Lehrer und Lehrerinnen.

a) Bücher. **Hufeland**, Alf., 10 Festreden zur Sedanfeier in der Volksschule. (Minden i/W., Hufeland. 56 S. 0,50 M.). — **Eckardt**, Bezirks-Schulinsp., a. D., Ernst, Gelegenheitsreden f. Volksschullehrer. (Leipzig, F. Klinkhardt. VI, 128 S. 1,80 M.). — **Meyer-Markau**, Der Lehrer Leumund. Urschriftliche Worte zeitbürtiger deutscher Schriftsteller, Dichter und Gelehrten über Lehrer und Schule. (Duisburg, C. ten Hompel in Comm. 216 S. 2,50 M.).

b) Aufsätze. **Ad. Tromnau**, Die städtischen Fortbildungskurse zur Vorbereitung auf das Examen für Mittelschulen. (Mittelsch. 14). — **R. Rißmann**, Die Vorbildung des Volksschullehrers. (Allg. D. Lehrerztg. 27. 28). — **C. Spielmann**, Die Volksschullehrerbildung. (Praxis d. Volkssch. 6. 7.). — **Greßler**, Die Lehrerbildungsfrage. (Praxis d Volkssch. 6). — **Martin**, Auch ein Beitrag zur Lehrerbildungsfrage. (Praxis d. Volkssch. 6). — **L. Eichner**, Unter welchen Umständen vermögen die Lehrerkonferenzen am besten ihren Zweck zu erfüllen? (N päd. Ztg. 32). — **N. N.**, Ein Wort über Lehrervereine. (Schw. Lehrerztg. 31). — **Polack**, Dr. Otto Frick. Ein Freund der Volksschule und ihrer Lehrer. (Frankf. Schulztg. 16—18). — **Siedenburg**, Wie hältst du's mit der Kollegialität? (Oldenb. Schulbl. 603—605).







